

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS PARA A SUSTENTABILIDADE
CAMPUS DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MATHEUS BOUCAULT DE PASQUALI

JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO

Os sentidos da experiência juvenil em duas escolas municipais de Campinas – SP

Sorocaba
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS PARA A SUSTENTABILIDADE
CAMPUS DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MATHEUS BOUCAULT DE PASQUALI

JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO

Os sentidos da experiência juvenil em duas escolas municipais de Campinas – SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Carla Corrochano

Sorocaba
2014

Pasquali, Matheus Boucault de.
P284j Juventude e participação: os sentidos da experiência juvenil em duas escolas municipais de Campinas – SP / Matheus Boucault de Pasquali. – – 2014.
156 f. : 28 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos,
Campus Sorocaba, Sorocaba, 2014

Orientador: Maria Carla Corrochano

Banca examinadora: Elie George Guimarães Ghanem Junior,
Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira

Bibliografia

1. Estudantes do ensino fundamental. 2. Escolas públicas –
Organização e administração. I. Título. II. Sorocaba-Universidade
Federal de São Carlos.

CDD 371.2

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do *Campus* de Sorocaba.

MATHEUS BOUCAULT DE PASQUALI

JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO

Os sentidos da experiência juvenil em duas escolas municipais de Campinas – SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais. Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba.
Sorocaba, 18 de julho de 2014.

Orientadora:

Dr.^a Maria Carla Corrochano
Universidade Federal de São Carlos

Examinador:

Dr. Elie George Guimaraes Ghanem Junior
Universidade de São Paulo

Examinadora:

Dr.^a Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
Universidade Federal de São Carlos

DEDICATÓRIA

*Para meus pais, Virgínia e Ricardo, jovens e sábios.
Aos jovens sujeitos dessa pesquisa.*

AGRADECIMENTO

À minha mãe, pelo carinho e dedicação em me ensinar o olhar para dentro de si e o olhar para dentro dos outros, lugares onde mora a vida.

Ao meu pai, por ter me ensinado que a vida é uma construção, cujas vigas e pilares, aparentes ou não, são as pessoas que amamos.

Ao meu irmão Renan, pelo companheirismo e amizade durante nossa infância e juventude, momentos da vida cuja importância busquei valorizar neste trabalho.

À minha família estendida de tias, tios, avós, primos, primas, que de formas diversas contribuíram significativamente com a minha formação, e sempre me incentivaram nas minhas escolhas.

À Prof.^a Dr.^a Maria Carla Corrochano, pela orientação inestimável. Difícil dizer em palavras a importância de sua presença e disponibilidade no decorrer desta pesquisa. Da paciência com os meus atrasos à sapiência de seus comentários, orientou-me com perspicácia e generosidade, entre as leituras, conversas e comentários que contribuíram determinantemente para a concretização deste trabalho, cujas falhas são de minha total responsabilidade.

Ao Prof. Dr. Elie Ghanem, que gentilmente aceitou nosso convite para a discussão do meu projeto de pesquisa, ainda no ano de 2012, e com seu apurado senso de observação fez clarear a nebulosidade dos primeiros passos da pesquisa. Também devo um agradecimento especial à Carla, novamente, por ter viabilizado a vinda de Elie, e pelo comprometimento em construir esses espaços tão importantes como esse, no contexto de um programa de pós-graduação recém-criado.

Ao Prof. Dr. Juarez Dayrell e à Prof.^a Dr.^a Dulcinéia Pereira pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores Elie Ghanem Jr. e Dulcinéia Pereira, que prontamente aceitaram participar da banca examinadora desta dissertação.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba, pelo apoio institucional e acadêmico, em especial ao professor Marcos Francisco Martins (Marquinhos), nosso coordenador, que também contribuiu com uma leitura atenta e fez comentários generosos na fase de elaboração do projeto de pesquisa; e à secretária Fernanda Mara, pela atenção e disponibilidade quanto às questões burocráticas.

A Capes, pela bolsa concedida.

Aos colegas do mestrado, em especial à Arianne e Mário, pela camaradagem das caronas, e também a Lucio e Marcos, pelas hospedagens em Sorocaba. Foi um prazer fazer parte da primeira turma do Mestrado em Educação do PPGEd da UFSCar *campus* Sorocaba com todos vocês.

Aos meus amigos, agradeço primeiramente ao Luiz Guilherme Sakai, pela amizade, lealdade e companheirismo de mais de vinte anos, cuja sabedoria das letras à música deslocou perspectivas ao longo deste trabalho, nas conversas de bar e rondas noturnas.

Dos amigos também de longa data, de Mogi das Cruzes, aproveito para agradecer a amizade de Victor Zanardi (Vitão), José Diego Portela (Zelito), Natália Rangel, Clarice Learth e Paulinha Portes.

Aos amigos de Campinas, da “turminha das rurgs”, Paulinha (Diva), Lauren, Feto (Lucas), Rodrigo (Lalá), Carol, Aline, Zé, Marlene, Stella, Theo, Soci, Bruna, Umberto e Batata, com os quais dividi uma das fases mais gostosas da minha vida, que já dura nove anos e não acaba nunca. Aos que moraram comigo nesse período, agradeço o carinho especial; e, principalmente à querida Bruna, pela compreensão, apoio e paciência comigo nesse difícil segundo ano de mestrado.

Um agradecimento especial ao amigo e pesquisador Pablo Almada, quem primeiro me levou a questionar os limites e as possibilidades de uma pedagogia para a emancipação no contexto da escola pública, e me orientou nos primeiros passos que me levariam ao mestrado.

Aos colegas professores Osvaldo Cunha Neto, Eduardo Goethe Jr., Gabi Saquelli, Umberto Proietti e Luiz Arthur Zampieri, que se tornaram amigos queridos no encontro das lutas cotidianas da escola pública, na escola e nas ruas, e muito me ensinaram ao longo desses três anos de docência.

Também agradeço às contribuições generosas de alguns amigos que me ajudaram com a pesquisa, seja pelas leituras, comentários, conversas ou simplesmente pela escuta: Lucas Bernasconi Jardim, Paula Macchione Saes, Lauren Souza, Bruna Gonçalves Borrego, Juliana Miraldi, Ana Elisa Moro, José Adolfo Schultz, Osvaldo Cunha Neto e Luiz Guilherme Sakai.

À Tatiana Assadi Pasquali, pela escuta e leitura atentas no momento final de escrita deste trabalho.

À Lucia Bertazzoli, pela escuta profunda que me fez ouvir a mim mesmo.

Aos jovens investigados, aos quais também dedico este trabalho, pela confiança e por me fazerem ouvir suas vozes.

Aos professores e gestoras, por viabilizaram a pesquisa de campo nas escolas onde trabalhavam.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Ele tem dois adversários: o primeiro acossa-o por trás, da origem. O segundo bloqueia-lhe o caminho à frente. Ele luta com ambos. Na verdade, o primeiro ajuda-o na luta contra o segundo, pois quer empurrá-lo para frente, e, do mesmo modo, o segundo o auxilia na luta contra o primeiro, uma vez que o empurra para trás. Mas isso é assim apenas teoricamente. Pois não há ali apenas os dois adversários, mas também ele mesmo, e quem sabe realmente de suas intenções? Seu sonho, porém, é em alguma ocasião, num momento imprevisto – e isso exigiria uma noite mais escura do que jamais o foi nenhuma noite –, saltar fora da linha de combate e ser alçado, por conta de sua experiência de luta, à posição de juiz sobre os adversários que lutam entre si. (Franz Kafka)

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão. (João Guimarães Rosa)

RESUMO

PASQUALI, Matheus. *JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO: os sentidos da experiência juvenil em duas escolas municipais de Campinas – SP*. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências e Tecnologias para Sustentabilidade, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

A presente pesquisa analisa as diversas formas de participação de jovens, dos últimos anos do Ensino Fundamental, entre os espaços institucionalizados e não institucionalizados de duas escolas municipais de Campinas – SP. Buscou-se compreender os sentidos da experiência escolar dos jovens que participavam das Comissões Próprias de Avaliação (CPA), espaços criados no âmbito da proposta de Avaliação Institucional Participativa (AIP) do município, e que tem por objetivo fomentar processos de autorreflexão entre os diversos segmentos escolares (alunos, professores, gestores, funcionários e pais). Tal política de avaliação se mostrou interessante pelo seu viés participativo, com vistas à democratização das relações escolares, ao contrário dos sistemas de avaliação hegemônicos baseados em concepções mercadológicas de educação. Porém, para além do espaço da CPA, que se constituiu como ponto de partida para esta pesquisa, verificou-se que a participação juvenil nessas escolas ocorria de forma significativa em espaços não institucionalizados. Assim, foram criadas quatro categorias para analisar as experiências de participação dos jovens investigados, de acordo com os espaços em que ocorriam: *representação, monitorias, projetos* – como espaços geridos pelas escolas –, e *intersticiais*, como espaços criados pelos próprios jovens, à revelia dos adultos. Observou-se que a participação em cada escola se dava de forma muito distinta, a depender das oportunidades que a instituição oferecia, mas também da ação dos jovens no sentido de criar seus próprios espaços. Também se buscou conhecer as perspectivas dos jovens tanto em relação à escola e seus planos de futuro quanto aos estudos e à participação. Trata-se de um estudo qualitativo em que foram realizadas entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado de questões, observações de campo, aplicação de um questionário sociodemográfico, análise de documentos e pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: JUVENTUDE. PARTICIPAÇÃO. ESCOLA. GESTÃO DEMOCRÁTICA. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.

ABSTRACT

This research analyzes the different forms of youth participation into two elementary schools in Campinas – SP, in its institutionalized and non-institutionalized spaces. The aim was to investigate the meaning of the experiences of the youngsters involved in the Self Evaluation Commission (Comissões Próprias de Avaliação – CPA), which has been created by the municipality as part of the program of Participative Institutional Evaluation (Avaliação Institucional Participativa – AIP). The objective of the CPA is to encourage processes of self-reflection among different groups in the school (students, teachers, managers, personnel and parents). This evaluation policy has proved to be interesting because of its participatory bias, which aims to democratize the social relations in the school, unlike the hegemonic market-based systems of education evaluation. However, beyond the possibilities provided by the CPA – which was the starting point of this research – , it was observed that in those schools youth participation was also very significant in non-institutionalized spaces. Thus, four different categories, based on the places where the participation took place, were created to analyze those experiences: *representation*, *tutoring* and *projects*, as places set by the school, and *interstitial* spaces, as places that have been created by the students without the adults' initiative. Noticeable was the difference in participation between the two schools, which depended on the opportunities given by the educational institutions, but also on the actions held by the students in order to construct their own spaces. Part of the research was also dedicated to investigate the youth's perspectives, in regard to the school and their future plans, but also to their studies and participation. For this qualitative analysis, various methods have been used: planned semi-structured questions, on-site observations, social-demographic questionnaire, documents analysis and specialized bibliographic research.

Keywords: Youth; Participation; School; Democratic Management; Institutional Evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Parque infantil visto do alambrado, EMEF Noelma de Lourdes

Figura 2 - Grafites no muro interno da escola, EMEF Noelma de Lourdes

Figura 3 - Jardim do pátio interno, EMEF Noelma de Lourdes

Figura 4 - Rampa de acessibilidade, EMEF Noelma de Lourdes

Figura 7 – Fachada, EMEF Renato Urbano

Figura 8 - Vista da entrada com quadra de esportes, EMEF Renato Urbano

Figura 9 - Vista de parte do pátio, EMEF Renato Urbano

Figura 10 - Vista frontal do pátio e salas de aula ao redor, EMEF Renato Urbano

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identidade e sexo dos alunos entrevistados.....	65
Tabela 2 – Distribuição dos alunos por níveis de escolaridade do pai e da mãe.....	66
Tabela 3 – Distribuição dos alunos por resposta ao item “religião” do questionário.....	67
Tabela 4 – Atividades desenvolvidas pelos jovens na CPA no momento da entrevista.....	68
Tabela 5 – Participação dos jovens entrevistados nos grupos da escola no momento da entrevista.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIP – Avaliação Institucional Participativa

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

COTUCA – Colégio Técnico de Campinas

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CRT – Conselho de Representantes de Turma

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ETECAP – Escola Técnica Estadual Conselheiro Antonio Prado

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUMEC – Fundação Municipal para Educação Comunitária

LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OP – Orientadora Pedagógica

PIBID – Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SME – Secretaria Municipal de Educação

SP – São Paulo (Estado)

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA.....	17
1.1 JUVENTUDE COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	17
1.2 ADOLESCÊNCIA COMO PRIMEIRO MOMENTO DA JUVENTUDE.....	22
1.3 OS JOVENS NA ESCOLA.....	24
1.4 JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO.....	26
CAPÍTULO II – DEMOCRACIA E ESCOLA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.....	30
2.1 REDEMOCRATIZAÇÃO E ESCOLA NOS ANOS 1980.....	30
2.2 AS POLÍTICAS DE REFORMA DA EDUCAÇÃO NOS ANOS 1990.....	35
2.3 ESCOLA E DEMOCRACIA HOJE: NOVOS DESAFIOS.....	38
2.4 AVALIAÇÃO: ENTRE A COMPETIÇÃO E A PARTICIPAÇÃO.....	42
CAPÍTULO III – CAMPO, CONTEXTO E ATORES.....	45
3.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA (AIP): O CASO DE CAMPINAS.....	45
3.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	47
3.3 PERCURSOS DE CAMPO.....	50
3.4 AS ESCOLAS.....	53
3.4.1 EMEF Noelma de Lourdes.....	54
3.4.2 EMEF Renato Urbano.....	59
3.5 AS ENTREVISTAS.....	62
3.6 OS JOVENS ENTREVISTADOS.....	64

CAPÍTULO IV - EXPERIÊNCIA E SENTIDOS DA PARTICIPAÇÃO JUVENIL NA ESCOLA.....	70
4.1 UMA PRIMEIRA IMAGEM DA ESCOLA.....	72
4.1.1 Adesão crítica: apontando limites e reconhecendo potencialidades.....	72
4.1.2 Uma "escola legal": entre o bom ensino e o diferencial dos projetos.....	82
4.1.3 Relação com o saber e a concretude dos planos.....	84
4.2 DIVERSIDADE, SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO.....	87
4.2.1 Espaços institucionalizados de participação: a representação na CPA, CRT e Grêmios Estudantis.....	88
4.2.2 As monitorias: participar para “ajudar a escola”.....	102
4.2.3 Projetos, grupos culturais, artísticos e esportivos.....	110
4.2.4 Grupos de pares e espaços intersticiais.....	123
4.3 PROJETOS DE FUTURO E EXPECTATIVAS DE PARTICIPAÇÃO.....	134
4.3.1 Será possível continuar participando?	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES.....	153

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma trajetória marcada por diferentes contatos com a educação escolar e o mundo juvenil. Das carteiras escolares à posição de professor, ainda durante o curso de graduação em Ciências Sociais, lecionei por um ano e meio num cursinho pré-vestibular popular e participei como bolsista por dois anos do projeto PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, durante o qual pude acompanhar as aulas de Sociologia e o cotidiano de duas escolas em Campinas – SP, além de orientar os estudantes de uma das escolas na construção de projetos de pesquisa. Tendo concluído a graduação, iniciei minha carreira como professor de Sociologia na rede estadual de ensino de São Paulo, numa escola localizada na periferia da cidade de Campinas. Enquanto atuava como orientador dos alunos no processo de fundação do Grêmio Estudantil da escola, iniciei uma pesquisa na área da Educação que me levaria a questionar os limites e as possibilidades da participação desses jovens na gestão escolar. Essa última experiência foi crucial para que eu decidisse continuar estudando, a começar pela necessidade de entender o sujeito jovem na sua especificidade, para além do papel de aluno.

Dessa forma, a *participação* se coloca como um importante critério na caracterização do sujeito em seu processo de transição da condição de heteronomia da infância para uma posição de maior autonomia da vida adulta, no momento em que passa a assumir novas responsabilidades nos grupos e instituições dos quais faz parte, compondo práticas e influenciando na organização do espaço social. Esta transição também pode ser verificada no movimento que o sujeito jovem realiza contra o papel de aluno que a escola busca lhe imprimir, papel tradicionalmente formatado pela ação institucional da escola.

No debate acadêmico, a participação dos jovens na escola tem sido abordada de diferentes formas – o que revela maneiras diversas de pensar a relação entre democracia e escola. Porém, podem-se agrupar as diferentes abordagens em duas grandes temáticas: a da democratização do *acesso* à escola, e a da *qualidade* democrática das relações pedagógicas. Por um lado, a escola democrática é vista pelo viés da garantia do acesso de todos a um sistema de ensino orientado por parâmetros nacionais, respeitando as particularidades regionais e locais, mas que, sobretudo garanta a transmissão dos saberes historicamente acumulados às novas gerações, isto é, que se responsabilize pela transmissão e conservação do legado cultural da humanidade por meio da educação formal. Nesse sentido, a participação no âmbito da educação é entendida em termos de universalização da escola pública. Por outro lado, salienta-se a necessidade de que o funcionamento das escolas, das redes e sistemas de

ensino seja qualitativamente democrático, ou seja, que o processo educacional vivido, do nível da sala de aula, da gestão e administração escolar aos níveis de formulação e execução de políticas públicas se dê pela participação popular, de forma compartilhada e horizontal, no exercício da cidadania, seja individualmente ou associativamente – entre alunos, pais, professores, gestores e demais trabalhadores da educação. Aqui, a participação é entendida como fundamento da prática pedagógica de qualidade democrática, de formação para a cidadania.

No Brasil, a ampliação do acesso à escola ocorre num contexto de acalorados debates e reivindicações populares não só em prol de vagas para todos no sistema público de ensino, mas também por uma educação de qualidade democrática que formaria o cidadão brasileiro. Porém, o processo de reforma educacional que se desencadeou, de forma mais calara a partir dos anos 1980, promoveu a massificação escolar pela ampliação do número de matrículas na rede pública de ensino, mas não ampliou esforços no sentido de um incremento de investimentos públicos em infraestrutura e valorização profissional, mantendo as mesmas concepções pedagógicas do passado ou adotando a perspectiva tecnocrática alinhada aos interesses do mercado. Portanto, concomitante ao processo de expansão da escola básica, há uma alteração profunda na qualidade da educação ofertada, que pode ser entendida como um processo de desvalorização da educação seja pelo expressivo desgaste salarial dos professores, pela ampliação do número de alunos por sala de aula, ou pela construção de prédios escolares a baixos custos, dentre outros aspectos. Porém, é preciso ter em conta que esta alteração de qualidade se dá num contexto inédito em que os jovens das camadas populares se encontram, pela primeira vez, com o sistema público de ensino e seus trabalhadores.

Na forma da lei, quanto aos mecanismos de funcionamento da escola atual, há que se reconhecer alguns avanços. Com o processo de redemocratização do Estado, nos anos 1980, a escola também se redemocratizou em suas bases legais. Com a constituição de órgãos colegiados de gestão, tais como os Conselhos de Escola, as Associações de Pais e Mestres e os Grêmios Estudantis, a gestão escolar democrática se tornou a nova panaceia dos males educacionais e sociais. Assim, as possibilidades legais para a existência de uma escola pública de gestão compartilhada criou grandes expectativas quanto à construção de uma qualidade educacional calcada nos valores da cidadania – e disponível para toda a população, uma vez que as condições materiais para sua universalização já teriam minimamente se concretizado. Entra em questão a possibilidade de se operar uma educação política do cidadão, tendo em vista a ampliação institucional da esfera de ação educativa do Estado.

Porém, mesmo após a implementação dessas políticas e também de uma renovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que redesenhou o sistema educacional brasileiro, verificou-se que foram raros os casos de escolas em que a gestão democrática se concretizou efetivamente com a participação da comunidade nos mecanismos de gestão instituídos. Pesquisas (GHANEM, 2004a, 2004b; RIBEIRO, 1989; AVANCINE, 1990; CORRÊA, 1991) apontam que, apesar dos novos contornos democráticos que a escola ganhou na forma da lei, observou-se a manutenção de um modelo predominante de escola baseado na transmissão de saberes a partir de métodos e materiais tradicionais de ensino – o que contribui para a manutenção de relações pedagógicas e profissionais não democráticas. Como em outros âmbitos da vida pública, a lei não se converteu em prática social e as escolas continuaram a funcionar sob relações autoritárias e gestões verticalizadas. Consequentemente, os jovens continuaram a ter seus direitos de participação dificultados na escola e se viram diante dos velhos obstáculos do autoritarismo social e da burocracia, no seio de uma sociedade adultocêntrica que ainda perde por não ouvir suas vozes.

Posteriormente a esse movimento de frustração das expectativas em relação aos mecanismos de gestão compartilhada que, como demonstraram as pesquisas, não foram capazes de mobilizar os atores escolares na construção de uma escola mais democrática, as lutas pela participação na escola – ou, a depender dos atores, pelo controle da educação – migram do campo da *gestão* para o campo da *avaliação*, construindo um novo campo de debates em torno de formas de se pensar e fazer política educacional via instrumentos de avaliação. Neste contexto, em que predominam os instrumentos externos de avaliação de desempenho, os indivíduos, as escolas e os sistemas de ensino são constantemente expostos e classificados em *rankings* a fim de se estimular uma competição por melhores índices de qualidade. Tal processo é pautado pelas constantes recomendações de organismos financeiros multilaterais que visam transformar a educação pública em novas oportunidades para o mercado capitalista (SOUZA & OLIVEIRA, 2003, 2010; FREITAS et al., 2009; DIAS SOBRINHO, 2002). Assim, na esteira das políticas neoliberais, novos agentes disputam os sentidos da educação no País, se utilizando de processos avaliativos que introduzem lógicas privadas de gestão na administração da educação pública, e disseminando valores e procedimentos típicos do mercado capitalista: mérito, competição, classificação, ranqueamentos, metas, bonificação por resultado etc.

Na contra corrente deste movimento de mercadorização do ensino, porém, apresentam-se novos focos de resistência aos processos de dominação econômica e ideológica em curso no âmbito da educação. Novas propostas de avaliação institucional, que se

pretendem paradigmáticas no campo da avaliação, desafiam as lógicas hegemônicas pautadas pela ideologia do mérito e propõem um novo modelo baseado na *participação*, na *emancipação* e na *qualidade negociada*. Uma dessas propostas é o sistema de Avaliação Institucional Participativa (AIP) do município de Campinas – SP, implantado na rede desde 2008. Fruto de uma parceria entre Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE – Unicamp), o sistema conta com Comissões Próprias de Avaliação em cada escola da rede, na qual participam gestores, professores, alunos, pais e funcionários, e que têm por objetivo colocar os diferentes segmentos escolares em comunicação horizontal para uma avaliação processual e participativa da escola em nível institucional. Assim, a proposta prevê que a própria comunidade escolar defina seus critérios de qualidade e seus planos de ação, em negociação constante com os órgãos superiores, na busca de patamares cada vez mais elevados de qualidade. Tendo em vista o caráter contra-hegemônico desta proposta de AIP, que pretende disputar os sentidos da educação no âmbito das políticas públicas de avaliação, indagam-se aqui as formas e os sentidos da participação entre os jovens no contexto desta política.

Dado o caráter participacionista desta nova proposta de avaliação e também pela sua novidade, inferiu-se que haveria maiores chances de se encontrar manifestações diversas da participação juvenil do que em escolas ainda no contexto dos mecanismos de gestão democrática do século passado. Além da novidade, esta proposta conjuga os diferentes segmentos escolares em seu espaço de participação, o que também se mostrou instigante para uma observação acerca das relações intergeracionais nestes espaços. Ressalte-se que em nenhum momento o interesse desta pesquisa foi fazer uma avaliação da CPA de cada escola, muito menos compará-las. Porém, ao analisar as diferentes experiências de participação dos jovens nos espaços escolares, foi preciso salientar as características e o funcionamento dos espaços em que participavam – sabendo que, tal como o indivíduo exerce influência no meio em que se insere socialmente, o espaço social também influencia o indivíduo em suas formas de interação e participação cotidianas.

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, cuja questão central focaliza os sentidos da participação e das experiências escolares, entre espaços mais ou menos institucionalizados, de jovens dos últimos anos do Ensino Fundamental, da faixa etária de doze a dezesseis anos, e integrantes da CPA em duas escolas municipais localizadas na periferia de Campinas – SP. Parte-se do conceito de adolescência como primeiro momento da juventude, a partir do qual são entendidos os indivíduos investigados nesta pesquisa. Assim, tendo em vista as

características definidoras desse momento em que se encontram no ciclo da vida, a participação se constituiria como um elemento significativo em seus processos de construção identitária, em busca de cada vez mais autonomia e afirmação de suas identidades juvenis.

Defende-se a hipótese de que os jovens atribuem sentidos importantes para suas experiências escolares no âmbito dos espaços não institucionalizados de participação sociocultural, e que tais processos são fomentados ora pela CPA, ora pelos projetos da própria escola, a depender do estabelecimento de ensino e, de forma significativa, nos espaços intersticiais criados pelos próprios jovens nas brechas da instituição.

Assim, buscou-se compreender e analisar as múltiplas apropriações dos tempos e espaços escolares pelos jovens investigados, num contexto em que estes se constituem em atores participativos de um sistema de avaliação institucional que, apesar de sua orientação contra-hegemônica no campo da Avaliação, parece persistir em enxergar o jovem predominantemente sob sua condição de aluno.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo insere o debate teórico acerca das relações entre juventude, escola e participação. Assim, percorrem-se as origens do conceito de juventude e sua relação com os diferentes modos de inserção dos jovens na estrutura social. Evidencia-se a particularidade de sua emergência concomitantemente ao surgimento da escola – dois aspectos considerados aqui como pilares da Modernidade. Sem a pretensão de realizar um estudo histórico aprofundado, busca-se demonstrar que tais relações podem ser frutíferas para uma reflexão acerca das experiências de participação dos jovens no contexto de crise e mutação da escola moderna, uma vez que estes são atores fundamentais no processo de (des)construção mesma da escola.

No segundo capítulo, a partir de uma breve contextualização histórica a respeito do processo de redemocratização do País nos anos 1980, e da influência desse processo na reorganização dos ordenamentos legais de gestão escolar, aponta-se o descompasso entre as expectativas de algumas propostas de democratização da escola pública e as dificuldades encontradas para sua concretização. Assim, questiona-se a viabilidade de propostas que visam a um incremento de qualidade ao processo educacional, mas que não consideram a especificidade juvenil dos sujeitos desse processo, e não visam à mudança do modelo predominante de ensino escolar baseado na transmissão de conteúdos (GHANEM, 2004).

O terceiro capítulo traz uma apresentação do contexto específico a que esta pesquisa esteve circunscrita durante o trabalho de campo, explicitando os procedimentos metodológicos utilizados durante as incursões nas escolas, a forma de tratamento dos dados e de análise das entrevistas. Também traz uma caracterização geral das duas escolas e traça o

perfil dos jovens entrevistados.

Por fim, o quarto capítulo concentra a análise das entrevistas e das observações de campo. Resumidamente, buscou-se estabelecer relações entre as imagens que os jovens faziam da escola bem como suas formas de adesão à mesma, suas diferentes formas de participação entre espaços institucionalizados e não institucionalizados e os sentidos desses espaços e práticas, suas trajetórias escolares e seus planos para o futuro. Sem pretender dar uma resposta unívoca à pergunta que termina o quarto capítulo, se analisa as diferentes formas de participação visualizadas pelos jovens como possíveis no futuro, seus motivos e sentidos quanto à continuidade ou não da participação.

Tal como esta introdução buscou apresentar as principais questões da pesquisa e não mais do que isso, suas considerações finais trazem mais questões a serem pensadas do que afirmações a serem defendidas. Assim, esta dissertação acaba sendo um esforço de escuta, análise e escrita ainda em movimento.

CAPÍTULO I – JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Pensar a juventude a partir das relações de participação dos jovens na escola deriva do entendimento de que a escola é uma instituição que permanece como espaço de socialização da juventude, ainda que não seja o único. A escola é referência importante na construção da experiência juvenil, onde se vive parte significativa das intensas transformações relacionadas a este momento da vida. No contexto de crise e mutação das instituições (Dubet, 2006), principalmente daquelas voltadas ao processo de socialização, como é a escola, se faz necessário investigar os sentidos que esta adquire para os jovens que hoje a frequentam e a constroem.

1.1. Juventude como construção social

O tema da Juventude tem ganhado cada vez mais relevância em diferentes esferas da vida social e tem crescido a produção referente ao tema nos estudos sobre Educação (SPOSITO et al., 2009). Pode-se dizer que, nas últimas duas décadas, houve avanços significativos que acarretaram uma maior visibilidade da juventude – encarada como um momento importante do ciclo da vida, em suas diversas manifestações sociais e culturais.

O ponto de partida aqui adotado para o entendimento sociológico da juventude enquanto construção social, em seus diferentes sentidos e definições no mundo contemporâneo, é a concepção histórica de seu processo de formação enquanto uma nova idade da vida. Síntese de múltiplas determinações históricas e sociais, a noção de juventude guarda origens na emergência do sentimento de infância, ou seja, no nascimento daquilo que, já no mundo, não é adulto e nem velho.

Se a vida humana pode ser pensada a partir da noção de idades pelas quais passa o indivíduo ao longo de uma vida, quais seriam os critérios ou as condições que, em cada época histórica, estabelecem os atributos e características básicas de cada idade e, portanto, os limites que as constituem? Partindo dos pressupostos de uma História das mentalidades, Peralva (1997) entende que as idades da vida não são um fenômeno puramente bio-psíquico ou natural, mas algo socialmente construído e, portanto, historicamente localizado. Assim, o que se entende hoje por infância, adolescência ou juventude, são noções cuja formação está inserida no “lento processo de constituição da modernidade, do ponto de vista do que ela implicou em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos, ou seja

naquilo que ela teve de intrinsecamente educativo” (PERALVA, 1997, p. 15)¹.

Philippe Ariès (1981), ao distinguir a Idade Média da Idade Moderna pela particularidade das atitudes de cada época com respeito à infância e à juventude, afirma que o sentimento de infância é de natureza eminentemente moderna e que a emergência desse novo sentimento, portanto, revela a particularidade de um vínculo social próprio à experiência da época. Em suas pesquisas, o autor demonstra que na Idade Média as crianças não eram separadas dos adultos. Vistas como “pequenos homens”, as crianças compartilhavam do mundo adulto tão logo tivessem destreza para ajuda-los em seus afazeres de trabalho. Já na Modernidade, há uma preocupação em manter as crianças afastadas do mundo adulto, até que completem certa idade. Tal separação, porém, envolveu ações para além do simples isolamento. O local onde as crianças deveriam ficar até chegar à idade adulta envolveria ações pedagógicas, posteriormente assumidas pelo Estado no século XVIII, com o objetivo de formar a personalidade e o caráter das crianças, a partir do ideal de adulto então dominante – ou seja, a origem da escola se dá entre a aristocracia e a burguesia, tendo seu ideal de formação humana orientado pelos valores típicos desses segmentos. A partir de então, a criança passa a ser enxergada em sua singularidade, e suas diferenças em relação aos adultos passam a ser entendidas como atributos e carências de uma nova fase no ciclo biológico da vida, a infância.

Nos termos do autor, se na Idade Média a inserção social infantil é feita pela *aprendizagem*², não havendo um momento ou uma idade entre a infância e a idade adulta, já na Idade Moderna dá-se início um novo processo de educação escolar das crianças, o processo de *escolarização*³ (ARIÈS, 1981), criando um momento de espera, que se estenderá ao avançar

¹ É claro que infância e juventude, enquanto objetos de ação pedagógica, já estiveram presentes em outros contextos históricos, como na antiguidade clássica (PERALVA, 1997), porém, o fato é que tais categorias ressurgem no contexto da modernidade e, portanto, passam por uma atualização de seus significados, a partir das condições histórico-sociais da época. A variação da presença de uma ação pedagógica em diferentes sociedades, no tempo e no espaço, que acaba criando novas idades da vida, pode ser compreendida a partir da afirmação de Durkheim: “É que o homem não reflete sempre, mas somente quando lhe seja necessário; e as condições para a reflexão não são sempre, e por toda parte, as mesmas.” (1978, p. 58). Dessa forma, compreende-se que as condições históricas e materiais que inauguram a Modernidade, inauguram também a ideia de um novo homem (a burguesia), que deverá ser formado a partir de processos educativos também inteiramente novos (NÓVOA, 1991).

² “De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude. [...] A criança logo se afastava de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.” (ARIÈS, 1981, prefácio, IX)

³ “... a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar. [...] A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. [...] a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e

dos tempos. Porém, esse momento de espera que configura uma moratória em relação aos constrangimentos sociais do mundo do trabalho, será distribuído desigualmente entre os sujeitos concretos a depender se sua inserção na estrutura social, fazendo da juventude uma etapa da vida restrita a uma diminuta parcela da população infantil – ou seja, das famílias que podiam postergar a entrada de seus filhos no mundo do trabalho.

O surgimento e a posterior massificação da escola enquanto instituição social responsável pela educação dos indivíduos não-adultos é considerado por muitos autores (ARIÈS, 1981; BOURDIEU, 1983; PERALVA, 1997) como umas das principais condições para a emergência e o desenvolvimento da noção de juventude na modernidade – noção que só foi possível cunhar a partir dos moldes institucionais de uma realidade social inédita, moldes que operaram a formação de uma “nova sociedade” de jovens dentro das escolas. Concomitantemente à escolarização, Carles Feixa (1996, p. 4) salienta outros processos que culminaram na expansão da juventude nos países ocidentais, que se relacionam ao processo de universalização da escola:

processo que teve lugar no final do século XIX em relação à expulsão dos jovens do mercado de trabalho, à extensão da escolaridade obrigatória e do serviço militar, à nuclearização da família e ao surgimento de entidades orientadas especificamente para a juventude (Hall, 1915; Ariès, 1973; Gillis, 1981). (trad. minha).

Dessa institucionalização da juventude a que os indivíduos escolarizados foram submetidos, se estabelecem novos vínculos sociais e afetivos, configurando relações que se articulam no processo de construção tanto de uma nova época histórica, como de uma nova idade da vida.

Já no século XX, após o trauma de duas guerras mundiais que trouxeram a incerteza da continuidade do mundo, a relação geracional entre adultos e jovens – relação operada pela escola e que foi peça fundamental na construção da modernidade – agora se coloca em crise. Essa nova situação, que Hannah Arendt identificará como “um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (ARENDR, 2001, p. 229-30), é marcada pela crise de autoridade do mundo adulto sobre o mundo infantil. Embora tratando de uma situação específica, de enfraquecimento da autoridade adulta nas escolas americanas sob a pedagogia predominante no pós-guerra, a análise da filósofa deixa entrever que, no contexto de crise da educação, a

das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de *escolarização*.” (ARIÈS, 1981, prefácio, X)

luta entre passado e futuro coloca a juventude – o novo, em detrimento da tradição – em franca expansão na sociedade de massas.

James Coleman (1961 apud PEREIRA, 2010) também afirmará em obra intitulada *A sociedade adolescente*, que é a separação dos indivíduos de determinada faixa etária que permite a criação de um conjunto de relações sociais específicas em torno da agregação em grupos de adolescentes entre si, constituindo o que chama de uma “pequena sociedade, na qual [o adolescente] tem suas mais importantes interações, mantendo apenas um parco fio de conexões com a sociedade adulta do lado de fora” (idem, p. 109). Porém, se ao longo da história, com os desenvolvimentos da psicologia e da pedagogia infantil, se tornou possível reconhecer as especificidades desse sujeito e, assim, aproximar a escola do universo da criança, o mesmo não ocorreu em relação ao universo da juventude. Segundo Corti (2007, p. 23), a escola para jovens estaria ainda muito distante do universo juvenil, e teria a tendência de se afastar cada vez mais, tornando os signos e comportamentos típicos dos jovens como uma ameaça à ordem escolar. Dessa forma, a juventude passa a ser representada como grupo social homogêneo, e a escola não reconhece suas diversas manifestações culturais e sociais, instituindo um verdadeiro programa institucional de trabalho sobre os jovens e as crianças, como afirma Dubet (2006), no sentido de uma formação orientada para sua conformação ao meio social. Esta ação, segundo Braslavsky (1986 apud MARGULIS & URRESTI, 1996, p. 11, nota n.º 2) estaria ancorada numa representação mítica “da juventude homogênea [que] consiste em identificar todos os jovens a partir de alguns deles” (trad. minha), e que passou a definir a diversidade como um desvio a ser corrigido.

Tais representações da juventude enquanto grupo homogêneo ainda são muito correntes no senso comum, e tiveram desenvolvimento notável no campo das pesquisas acadêmicas. Desde a psicologia desenvolvimentista de Erik Erikson (1976), primeiro grande expoente nos estudos psicológicos sobre adolescência, a juventude surge como categoria etária universal que marca um estágio de desenvolvimento psicossocial do indivíduo, rumo à racionalidade madura e a uma identidade adulta, fixa e homogênea para todos (COIMBRA, BOCCO & NASCIMENTO, 2005). A respeito de tais homogeneizações, se faz mister lembrar das representações predominantes também nos discursos médicos e jurídicos do início do século XX, da juventude enquanto etapa biológica da vida em que os indivíduos estriam naturalmente propensos ao “desvio”, à delinquência e ao perigo (CESAR, 2005) – representações que, desde o trabalho fundamental de Margaret Mead (1981 [1928])⁴ a respeito

⁴ O trabalho de M. Mead acabou por influenciar, posteriormente, diversos movimentos da juventude em suas lutas contra padrões sociais adultocêntricos.

da adolescência em Samoa, passaram a ser contestadas e superadas por perspectivas que consideram a idade um fenômeno cultural, historicamente e socialmente determinado pelas condições locais de sua produção.

Dessa forma, é preciso pensar a juventude a partir de sua ambiguidade intrínseca: como um momento do ciclo de vida, que exprimiria características culturais de uma determinada época histórica; e como um processo de inserção ou de uma experiência que seria delimitada pela estrutura social (DUBET, 1996). Ou seja, a condição juvenil seria vivida de modo diverso entre os jovens, constituindo formas heterogêneas de ser jovem, no contexto de uma sociedade de classes marcadamente desigual em suas dimensões sociais, econômicas, étnicas, raciais e de gênero. Ademais, argumenta Dubet: “qualquer análise centrada na categoria juventude não pode ter a ingenuidade de postular sua unidade, sobretudo porque, se o estudo de qualquer grupo social ocorrer apenas a partir da ideia de sua homogeneidade, nenhum conjunto social resistiria a esse critério” (1996 apud SPOSITO, 2009, p. 34).

Pensando numa antropologia das idades, Carles Feixa (1996) aponta algumas questões gerais para o estudo do tema. Tal como Guita Debert (2000), Feixa (1996) entende que uma das chaves para a aproximação antropológica do tema é a consideração de que as idades são construções culturais presentes em todas as formações sociais – ou seja, todo indivíduo experimentaria, ao longo de sua vida, um desenvolvimento fisiológico e mental determinado por sua natureza, ao passo que as propriedades atribuídas a cada período desse curso biográfico, a fim de categorizar os indivíduos e pautar seu comportamento, seriam socialmente muito variadas. Pois, se o processo de categorização da vida – mas também da História – em idades é universal, as fases de divisão do ciclo vital dos indivíduos e os conteúdos atribuídos a cada fase seriam muito variados – o que explica o caráter relativo da divisão entre idades, cuja terminologia sofre grande variação no tempo, no espaço e na estrutura social, conforme demonstram as pesquisas históricas, sociológicas e etnográficas.

Em termos antropológicos, portanto, o autor entende que é preciso observar tanto a *construção cultural das idades*, onde “a idade aparece como um constructo modelado pela cultura, cujas formas e conteúdos são variados no espaço, no tempo e na estrutura social” (idem, p. 16; trad. minha); quanto a *construção geracional da cultura*, onde “a cultura aparece como um constructo modelado pelas relações geracionais, cujos agentes filtram e remetem constantemente as mensagens culturais” (Ibidem). Dessa forma, considera-se que os jovens são atores centrais no processo de (des)construção da cultura escolar em crise, e somente escutando-os em suas experiências e atividades de participação é que será possível ter dimensão das transformações profundas que se operam no interior desta instituição e de sua

centralidade como atores desse processo.

1.2. Adolescência como primeiro momento da juventude

Falar da adolescência como o primeiro momento da juventude coloca um problema espinhoso ao estudo que se insere no campo da juventude, pois significa tratar de um momento no ciclo da vida em que o indivíduo deixa de ser criança e passa a ser jovem. Ainda que este estudo não se proponha a fazer uma análise dessa transição entre idades ou estatutos de idade, é preciso chamar a atenção para a dificuldade de se encontrar trabalhos referentes a essa passagem, sendo a relação entre infância e juventude ainda pouco explorada, como avalia Marília Sposito:

um elemento ainda pouco explorado nas análises é o entendimento da categoria juventude a partir de um ponto de vista relacional. [...] Assim, as investigações sobre infância poderiam se articular com as de juventude de modo a construir um conjunto comum de reflexões e colocar em debate temas importantes como: quando termina a infância e começa a juventude? Os sinais biológicos da maturidade sexual seriam indicadores suficientes para a delimitação? (2009, p.35)

A categoria empírica jovem ou a noção de juventude, bem como a categoria de estudante e a noção de aluno são termos polissêmicos que necessitam ser esclarecidos. Sabendo das diferenças que as tradições de pensamento legam às noções de adolescência e juventude, entende-se, com Melucci (1992 apud Dayrell, 2005), que a adolescência representa o início do momento da juventude, entendida como momento no ciclo da vida dos indivíduos. Tal início se daria

quando fisicamente se adquire o poder de procriar, quando a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família, quando começa a assumir responsabilidades, a buscar independência e a dar provas de auto-suficiência, dentre outros sinais corporais e psicológicos. (idem, p. 33)

Tendo em vista que todas essas características podem ser observadas nos indivíduos que este trabalho investigou, pode-se considera-los adolescentes e, portanto, jovens recém-chegados. Tal caracterização se faz necessária, uma vez que não é comum a realização de pesquisas na área de juventude com alunos do Ensino Fundamental, mesmo que dos últimos anos.

De início, não se pode estabelecer critérios claros para posicionar a noção adolescência

em relação à de juventude, pois ambas podem ser utilizadas para exprimir diferentes significados, enquanto às vezes são sinônimas, a depender do contexto, das tradições de pensamento que as mobilizam e dos propósitos que motivam seu uso. Portanto, não se estabelecerá aqui uma polarização entre palavras, mas buscar-se-á demonstrar que a noção de adolescência enquanto primeiro momento da juventude é suficiente para os propósitos deste trabalho.

Seguindo a querela que há muito acompanha os estudos sobre juventude e adolescência – a das características e mutações biológicas do corpo físico como critérios universais para as definições de idades – alguns teóricos das Ciências Sociais têm buscado afirmar a importância de uma redefinição do problema, a partir da questão clássica da antropologia, sobre como as idades são socialmente definidas a partir da interação entre natureza e cultura. Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996), em obra que responde claramente à afirmação de Bourdieu (1983) de que a “juventude” seria apenas uma palavra, buscam na articulação entre os conceitos de “moratória vital” e “moratória social”, uma explicação que dê conta do problema do universal e do particular entre as representações juvenis e as condições concretas a que os jovens estão expostos em diferentes contextos sociais, econômicos, culturais. Segundo os autores, há uma moratória vital intrínseca à juventude, condição geral e objetiva entre os jovens, que os levaria a sentir-se mais longe da morte, da velhice e da doença, na posse de um excedente temporal, de um crédito vital em relação aos adultos e, portanto, diante de um horizonte maior possibilidades. Os autores chamam a atenção para o fato concreto dessa diferença entre jovens e adultos, para sustentar que é somente a partir dessa diferença natural ou concreta, que aparecem as diferenças sociais e culturais nos modos de ser jovem. Assim, a juventude seria mais que uma palavra que emergiria apenas da luta entre jovens e velhos, como analisa Bourdieu (1983) – seria fruto de uma relação entre natureza e cultura onde a natureza representa a função para os signos culturais, ou a matéria que dá suporte para as formas sociais, ou seja, a juventude não seria “mero signo” desvinculado de condicionantes históricos e sociais, mas uma construção histórico-cultural que se apresenta de modo diverso aos integrantes da categoria estatística jovem (MARGULIS & URRESTI, 1996).

Porém, não se pode depreender, a partir disso, que jovem é aquele com sempre maior excedente temporal, pois dessa forma os recém-nascidos seriam jovens por excelência. É preciso compreender o conceito de moratória vital sempre articulado ao de moratória social, condição a que estão submetidos os indivíduos em idade escolar, com acesso e permanência garantidos, mesmo já possuindo capacidades físico motoras para o trabalho – situação em que

uns gozam de maior liberdade do que outros, a depender da classe, da condição econômica, se necessita trabalhar etc. Ou seja, o tempo da juventude é tanto mais uma experiência concreta para um indivíduo, o quanto possa escapar da alienação de sua vitalidade, seja no mundo do trabalho, na família, na instituição religiosa, no exército, e mesmo na escola – o que não significa necessariamente fugir desses âmbitos da vida social, mas também por dentro, ao (des)construí-los, criando uma margem de liberdade para manifestar sua condição juvenil.

1.3. Os jovens na escola

No longo processo histórico de construção da Modernidade, a escola universal e obrigatória se tornou uma realidade tanto mais ampla quanto específica. Com uma organização social, normas, valores e hierarquia próprias – instituindo um verdadeiro programa institucional de “trabalho sobre os outros”, como analisa Dubet (2006) – a escola moderna criou condições suficientes para conformar uma nova divisão de idades no ciclo da vida. Assim, tendo a criança e o jovem um lugar específico para sua permanência – a escola –, novos vínculos sociais e afetivos passam a ser construídos a partir das especificidades da população etária ali compreendida.

Preparação feita em instituições especializadas (a escola), implicando a suspensão do mundo produtivo (e da permissão de reprodução e participação); estas duas situações (ficar livre das obrigações do trabalho e dedicado ao estudo numa instituição escolar) se tornaram os elementos centrais de tal condição juvenil. (ABRAMO, 2005, p. 41)

Essa segunda etapa de socialização, antes do ingresso no mundo adulto, vista como um período de moratória social, entretanto, será restrita a uma pequena parcela da população jovem, formada por aqueles que podem viver a condição juvenil longe das exigências do mundo do trabalho. Será somente a partir do século XX – e no Brasil, a partir de sua segunda metade – que se poderá falar de moratória social e condição juvenil como fatos sociais, uma vez que a massificação escolar eleva substancialmente a porcentagem de jovens em processo de escolarização no país. Ainda assim, é considerável a parcela de jovens que estudam e trabalham, ou que largam os estudos para poder trabalhar, situações em que o trabalho se constitui como elemento de peso na socialização da juventude (SPOSITO, 2005; CORROCHANO, 2012). Porém, para os sujeitos desta pesquisa, é a escola que se constitui como lugar central em seus processos de socialização.

Consoante à proposta de Carles Feixa (1996), entende-se que a escola, instituição

tradicionalmente responsável pela transmissão cultural e conseqüente reprodução social dos indivíduos, não está imune às pressões juvenis. Se ao longo dos séculos, mas principalmente após sua massificação a partir do século XX, a escola tem contribuído para a homogeneização cultural, ao mesmo tempo tem proporcionado condições institucionais para a produção de novas relações sociais e de grupos culturais, como as culturas juvenis. Porém, entre a escola produtora de novas idades da vida e as gerações produtoras de novas configurações culturais, enquanto cria-se um espectro multivariado de modos de ser jovem, criam-se poucas propostas de diferenciação dos modos de fazer escola que considerem a variada produção cultural de seu público jovem. Este movimento, predominantemente de mão única, se deve em grande medida à incapacidade da escola em ouvir os jovens em suas especificidades, tendência não restrita à escola, mas também à própria sociedade e suas instituições adultas – onde as antigas noções do “jovem desviante” ainda sustentam hierarquizações e exercícios de poder contra a juventude notadamente pobre, negra, e moradora das periferias.

Segundo levantamento realizado por Dayrell e colaboradores (2009) no último *Estado da Arte sobre juventude*, as investigações sobre a relação entre as culturas juvenis e a escola, ainda que tenham aumentado em volume, compõem o subtema de menor produção dentro da temática mais ampla da relação entre juventude escola. Se a produção acadêmica sobre juventude e escola aumentou ao longo das duas últimas décadas, verifica-se ainda uma grande presença de trabalhos que tendem a tratar o sujeito jovem da educação pela categoria de aluno. Mas, mesmo assim, como não se trata de um problema em si tomar o sujeito pela categoria de aluno, os autores constatam que houve avanços significativos nas análises, de forma a “desvelar os sujeitos, com uma compreensão mais global de suas experiências escolares, interesses e formas de sociabilidade” (idem, p. 107). Entretanto, entende-se que a categorização do sujeito a partir da especificidade de seu momento no ciclo da vida, ou de sua idade, contribui para tornar visível sua ação no interior de uma instituição que legou ao jovem o lugar de “aluno”, sujeito passivo submetido aos controles disciplinares institucionais, num processo unilateral de transmissão e reprodução do conhecimento; diferentemente do aluno, porém, o jovem existe para além dos muros escolares, e participa na (des)construção dessa instituição a partir de referências externas a ela.

Enquanto as categorias aluno e estudante podem significar uma condição social específica de passagem no tempo, e possuidora de um espaço restrito para existir (a escola), “construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos [...] que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 11), busca-se aqui pensar o jovem como ator de novas possibilidades frente ao tempo

presente, condição que extrapola cristalizações políticas e desenvolvimentistas das idades da vida. Assim, entende-se que a construção de experiências que desafiam as definições dominantes do tempo, notadamente adultocêntricas, são expressões de conflito na sociedade contemporânea, uma vez que:

os adolescentes anunciam para o resto da sociedade que outras dimensões da experiência humana são possíveis. E fazendo isto, eles apelam à sociedade adulta para a sua responsabilidade: a de reconhecer o tempo como uma construção social e de tornar visível o poder social exercido sobre o tempo. (MELUCCI, 1997, p. 11)

Dessa forma, entende-se que os jovens estão submetidos a uma ordem escolar institucional dos tempos e dos espaços, mas que não se rendem absolutamente a essas normatizações adultas dos tempos da juventude, inventando novas formas de participação nos interstícios da instituição e contra ela. A experiência geracional dos jovens na escola mostra que estão em jogo novas formas de ser jovem – e não aluno –, diferentes e em alguns casos opostas àquelas designadas pelo mundo adulto. O conflito de gerações no interior da escola aparece a quem busca enxergá-lo e está por toda a parte, não somente nas relações entre adultos e jovens, mas na relação destes com o próprio espaço que está imbuído de normas e representações adultocêntricas. As experiências de participação dos jovens na escola podem estar muito além do que se pode enxergar a partir de determinadas perspectivas que consideram a “apatia” como traço da juventude contemporânea, ideias já desmitificadas pela pesquisa social (ABRAMO, 1998), mas que ainda persistem no imaginário social como forma de deslegitimar e negar as formas de participação próprias da juventude.

1.4. Juventude e participação

Dentre as inúmeras perspectivas analíticas para a compreensão da adolescência e da juventude, DÁVILA LEÓN (2005) cita quatro abordagens que seriam as mais recentes no plano da reelaboração das visões sobre esse segmento social: a das gerações e classes de idade, a dos estilos de vida juvenis, a dos ritos de passagem, e a das trajetórias de vida e novas condições juvenis (idem, p. 15).

É considerável a importância de todas elas no debate contemporâneo, e parte-se de que uma interação entre perspectivas pode ser frutífera para os propósitos desta pesquisa. Entre tais perspectivas analíticas, a dos ritos de passagem encontra analogia importante para a interpretação da realidade pesquisada, pois se trata de sujeitos vivendo um momento crucial

da juventude: seu ingresso (a adolescência), ou seja, o momento em que se operam os ritos de passagem da infância para a juventude. Dado que nas sociedades urbanas não se pode determinar o momento exato em que se realiza essa passagem – alguns autores falam em descronologização do ciclo da vida e sua des-estandardização (PERALVA, 1997) -, parte-se de que os sentidos atribuídos pelos jovens a suas experiências de participação significam “um reconhecimento social por parte de seus pares e os adultos” (DÁVILA LEÓN, 2005, p. 16), bem como, a partir desta mesma perspectiva, se pode pensar que “para os adolescentes, o começo da puberdade se relaciona com assumir de forma consciente seus direitos e responsabilidades como cidadão” (Idem).

Se hoje a transição da juventude para a idade adulta é feita de idas e vindas, não seguindo mais uma linearidade – como denomina Pais (2003) com a “geração ioiô” –, a transição da infância para a adolescência também se dá de forma fragmentada, instável e descontínua. Ainda que se possam observar muitas características infantis entre os jovens entrevistados – mas também entre os adultos –, não é o propósito deste estudo apontar tais permanências. Como toda e qualquer ciência que se ocupa de estabelecer aproximações ao invés de uma busca inalcançável por entidades absolutas, este trabalho identificou na fala dos jovens a importância da participação na constituição e afirmação de uma nova identidade, mais próxima das representações juvenis do que das infantis.

Enxergar a transição da infância para a adolescência a partir das experiências de participação, ou mesmo a afirmação do jovem a partir dessas experiências, foi uma escolha orientada pelos dados da pesquisa de campo, mas – verificou-se posteriormente às análises – esta orientação também se assenta nas propostas de Helena Abramo (2005) em relação aos paradigmas que orientam as políticas de juventude na América Latina. A autora afirma que a perspectiva que tem sido mais profícua no debate em torno da juventude tem sido o da cidadania, que considera os jovens como cidadãos sujeitos de direitos:

Nessa visão, a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, por onde os jovens passam a ser considerados como sujeitos de direitos e deixam de ser definidos por suas incompletudes ou desvios. [...] Pode-se dizer que tal processo apenas se inicia no nosso país; acreditamos, no entanto, que esta tem sido a perspectiva mais profícua para avançar no estabelecimento de políticas universais que atendam, da forma mais integral e ao mesmo tempo mais diversificada, às necessidades dos jovens, assim como às suas capacidades de contribuição e participação. (ABRAMO, 2005, p. 22)

Dessa forma, a análise da experiência juvenil de participação no interior da escola

pode contribuir para realçar algumas especificidades desse sujeito que muito tem sido invisibilizadas pelas abordagens que privilegiam sua condição de aluno nos espaços escolares em geral, e em específico no interior dos mecanismos institucionais de participação. Com Melucci (1997), trata-se de um momento propício para que os jovens sejam ouvidos para além da condição de estudantes, como forma de ampliação da experiência democrática nas instituições educativas.

Os jovens se mobilizam para retomar o controle sobre suas próprias ações, exigindo o direito de definirem a si mesmos contra aos critérios de identificação impostos de fora, contra sistemas de regulação que penetram na área da “natureza interna”. [...] Quando a democracia for capaz de garantir um espaço para que as vozes juvenis sejam ouvidas, a separação será menos provável e movimentos juvenis poderão tornar-se importantes atores na inovação política e social da sociedade contemporânea. (MELUCCI, 1997, p. 13-14)

Nos diálogos que este trabalho pretendeu estabelecer com a juventude, há também uma pretensão política, no sentido da política proposta por Rancière (1996), pois se trata de uma busca por escutar os jovens para além do que fala o aluno, uma busca de escuta da sua voz quando nela parece haver apenas ruído, no sentido de deslocar sua palavra da ocultação e revelar suas experiências escolares a partir de seus próprios termos. Dessa forma, os principais aportes para a reflexão sobre a temática desta pesquisa, para além do que informam as teorias, foram os próprios relatos de suas experiências, nas entrevistas, e a observação de suas práticas cotidianas em campo, a partir das quais se buscou desvelar os sentidos da escola e da participação para esses jovens.

O tema da participação social se torna polêmico quando relacionado ao tema da juventude, pois guarda representações as mais diversas que não raro buscam invisibilizar a ação juvenil pelo estigma da apatia, ou mesmo deslegitimar o potencial transformador de sua participação pela tese do conservadorismo – como se verificou nas primeiras reações da mídia a respeito dos dados apresentados por pesquisa realizada sobre o tema (VENTURI & BOKANY, 2005). Os mesmo autores chamam atenção para a grande repercussão midiática a respeito do suposto conservadorismo da juventude atual, que foi alvo da pesquisa. A partir de uma leitura enviesada, que já teria se tornado senso comum, diversos meios de comunicação divulgaram suas conclusões a respeito dos traços supostamente conservadores da juventude em seus comportamentos e valores morais, seus posicionamentos em relação à política e suas instituições, e quanto à confiança depositada nas instituições tradicionais, como família, Igreja Católica, Forças Armadas e polícias. Porém, segundo os autores, tal leitura apresentaria

problemas de três ordens: quanto à interpretação dada a grande parte dos resultados da pesquisa, quanto a leituras parciais ou equivocadas, não sustentáveis se relacionadas com os dados, e quanto aos pressupostos que orientariam as leituras. Tais pressupostos partilhariam de uma concepção generalizada a respeito do comportamento de minorias vanguardistas de uma geração anterior – portanto, a ideia de que os jovens de hoje são mais conservadores de que seus pais seria uma ideia inconsistente, já que não há pesquisas que demonstrem o suposto perfil progressista geral da geração anterior. Em suma, tal comparação seria desproporcional, pois toma representações vanguardistas minoritárias como valores dominantes de uma geração, e a compara com dados de uma pesquisa abrangente sobre o perfil geral da juventude brasileira, em seu conjunto. Assim, Venturi & Bokany (2005) questionam a tese do conservadorismo comportamental e político da juventude, e concluem:

Em suma, os dados indicam que onde pareçam conservadores os jovens não o são, ou ao menos não o são mais que seus contemporâneos adultos. (...) De resto, que a maioria dos jovens se comporte e reflita os valores hegemônicos de sua época e cultura parece ser – desde sempre – a norma. Via de regra, a contestação da ordem vigente pressupõe privilégios de ordem material e simbólica não disponíveis à maioria. Seja por força das exigências de sua reprodução cotidiana ou das recompensas por uma adesão pragmática ao convencionalismo moral, poucas alternativas, além da adaptação, desenham-se em seu horizonte como viáveis – como no horizonte de vida da maioria dos adultos. (idem, p. 367-368)

Ainda que a mídia tenha feito alarde em relação ao suposto conservadorismo da juventude a fim de desqualificá-la, serão as ideias de apatia e de delinquência (ou desvio) que constituirão os principais estigmas da juventude na escola e pela escola. Insistindo em sua função disciplinadora e homogeneizadora, a escola moderna não se mostra capaz de ouvir as vozes juvenis contemporâneas e enxergar suas formas de participação nos espaços escolares, criando uma situação de incomunicabilidade (CARRANO, 2008, p. 182) entre jovens e adultos no ambiente escolar, contribuindo para a proliferação de conflitos dos mais variados matizes. Ademais, ressalte-se que se a juventude é vista como pouco participativa na sociedade brasileira, por outro lado os jovens constituem o segmento etário que mais participa em relação ao conjunto da população – esta sim pouco participativa em seu conjunto. Dessa forma, esta pesquisa pautou-se pelo posicionamento de escuta da diversidade juvenil em suas experiências de participação e sociabilidade, e também de suas experiências de conflito e violência, que culminavam em críticas e denúncias em relação ao mundo adulto, à instituição escolar, aos pares e à política de uma forma geral.

CAPÍTULO II – DEMOCRACIA E ESCOLA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Para um debate acerca da experiência juvenil na escola contemporânea, se faz necessário compreender que espaços de participação têm sido criados e propostos aos jovens no interior das escolas. Desde os anos 1980, o Brasil vive um processo de intensas transformações no contexto da educação formal e não-formal que afetam diretamente a vida daqueles que estão na escola. As propostas de democratização da gestão escolar que visaram a um incremento de qualidade no processo educacional por meio da participação não lograram suas elevadas expectativas, mesmo tendo alcançado seus objetivos legais. Os impedimentos para a realização da democracia na escola a partir dos mecanismos participacionistas da década de 1980 são vários e não constitui uma proposta dessa pesquisa percorrê-los. Porém, identificou-se que nos anos 1990, a partir de diversas reformas engendradas pelo Estado no sentido da consolidação do neoliberalismo – econômico, político e ideológico – no País, a educação deixou de ser tratada como bem público, passando por um processo de mercadorização que dificultou o funcionamento dos mecanismos legais da gestão escolar democrática, cunhados no contexto da redemocratização do País. A partir de então, assiste-se a um processo de desresponsabilização do Estado, que passa a exercer papel regulador e avaliador das escolas e de seus atores, inserindo lógicas de gestão próprias do mercado capitalista pela promoção da competição, da classificação, da bonificação por resultados etc. Nesse contexto, a avaliação se constitui num novo campo de disputas pelo controle da educação, em que concepções diversas entram em jogo, mas que parecem ainda não considerar as especificidades juvenis dos sujeitos em processo de escolarização.

2.1. Redemocratização e escola nos anos 1980

A democratização da escola pública, problema concreto não só da sociedade brasileira, foi pauta nos debates sobre Educação no País durante quase todo o século XX. De fato, ainda há demandas históricas a serem consideradas, principalmente aquelas que a partir da década de 1980 se delineavam na esfera pública, do debate acadêmico às manifestações nas ruas⁵. No

⁵ Para que esses debates e mobilizações chegassem a se concretizar, diversas lutas foram traçadas por diferentes sujeitos e grupos sociais, que desde o Golpe de 1964 e, principalmente, após a declaração dos seguidos Atos Institucionais, se posicionaram contra a ditadura civil-militar – regime autoritário que então se instaurava no País, na esteira dos diversos golpes de Estado que reposicionaram a América Latina no contexto da bipolarização global. Trata-se de um momento histórico de efervescência cultural que teve, quatro anos mais tarde, em 1968, um ano de revoltas espalhadas pelo mundo, e que seria lembrado como o ano das revoltas da juventude contra os velhos modos de vida em sociedade.

Brasil, particularmente, os movimentos estudantis se voltam contra as políticas de educação promovidas pelo regime ditatorial, de claro interesse privatista e cunho tecnocrático. Porém, tal movimentação só será realizada em fins da década de 1970, uma vez que a forte repressão do regime no período anterior impossibilitava a livre organização de entidades civis, fazendo com que as principais lideranças do movimento estudantil migrassem para a luta armada. Será no começo da década de 1980, então, após a queda do AI - 5⁶, que o Movimento Estudantil Secundarista irá se reorganizar, através dos grêmios estudantis – que até então tinham uma expressão limitada a atividades culturais –, com a reinstituição da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e das unidades da Associação Metropolitana de Estudantes Secundaristas (AMES) pelo País. Paralelamente às organizações estudantis, Avritzer (2007) salienta que este período também é marcado pelo surgimento do que se convencionou chamar de “sociedade civil autônoma e democrática”, fato que se relaciona a diferentes fenômenos:

Um crescimento exponencial das associações civis, em especial das associações comunitárias; uma reavaliação da ideia de direitos; a defesa de formas públicas de apresentação de demandas e de negociação com o Estado. Especialmente nas grandes cidades, essas novas práticas redefinem a forma de fazer política, levando a um aumento significativo do número de associações comunitárias e da sua forma de relação com o Estado. No final dos anos 1980, durante o processo constituinte, uma série de formas híbridas de participação foram criadas. (idem, p. 406)

Tendo em vista o momento de efervescência política, dentro e fora das escolas, pelo direito à educação, mas também por uma atualização da ideia de direitos que engendrará novas lutas populares em diversos âmbitos da vida social, a década de 1980 foi uma década que nutriu esperanças elevadas em torno do ideal de uma sociedade democrática⁷. Assim, analisando a história da educação popular no Brasil, contra a ideia do senso comum de que os anos 1980 teriam sido uma década perdida, Pereira e Pereira (2010) pontuam:

Sob a perspectiva do avanço das forças populares no terreno da política, esse foi um período riquíssimo, *não perdido*, já que nele uma infinidade de organizações e instrumentos de luta social surgiram e consolidaram-se, colocando os trabalhadores do campo e da cidade em melhores condições de

⁶Ato Institucional Nº 5, o quinto de uma série de decretos emitidos pelo regime militar brasileiro após o Golpe de 1964, dava poderes extraordinários ao Presidente da República e suspendia várias garantias constitucionais, criando um clima de tensão já que legitimava a violência estatal por critérios arbitrários e autocráticos.

⁷ Avritzer (2007) considera que o Brasil foi “até os anos 1980, um país com baixa propensão participativa” (p. 405), considerando que essa época marca um ponto de inflexão na política nacional em que se observa “o surgimento de uma sociedade civil democrática mais forte e mais ativa no Brasil no final dos anos 1970 e a proliferação de formas de participação no país” (p. 406).

disputa de poder na sociedade, fortalecendo-os para que fizessem valer seus interesses frente aos da elite política e econômica. (idem, p. 79)

O avanço das forças populares na política, portanto, reorganizará os movimentos de contestação social e reunirá passeatas e manifestações públicas de enormes proporções, registrando recordes históricos em números de participantes – como foi o caso do movimento pelas Diretas Já!⁸ – proporcionando uma ampliação da esfera pública em tal possibilidade de ação política dos sujeitos, que a formulação de políticas públicas institucionais de caráter participacionista se tornou um rumo inevitável no processo de reforma das instituições. Assim, entre as políticas de cunho participacionista que ganharam a letra da Lei no campo da Educação, está a criação dos Conselhos de Escola, no final dos anos 1970, e sua reforma, no estado de São Paulo, com a Lei Complementar nº 444 de dezembro 1985; e, no mesmo ano, um mês antes, a Lei nº 7.398/1985, conhecida como “Lei do Grêmio Livre”, que dará os contornos legais para a livre organização dos alunos na escola. Assim, após duas décadas de ditadura civil-militar, a escola volta a ser um *locus* de participação social, e passa a ser pensada como uma instituição importante no processo de construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Segundo Azanha ([1979] 2004), se o tema da participação no âmbito da gestão escolar entra tardiamente no debate sobre a democratização do ensino no Brasil (apenas nos anos 1980), a relação entre democracia e escola foi compreendida, durante o longo século XX, sob duas maneiras básicas: por um lado, pelo viés quantitativo, como política de ampliação radical das oportunidades educativas, e, por outro, pelo viés qualitativo, como prática pedagógica. Passadas as políticas de expansão da oferta de vagas escolares no ensino público, que promoveram a quase universalização do ensino fundamental na década de 1990⁹ e sua consequente estabilização nos anos posteriores (em termos de criação de vagas em escolas públicas), a questão da qualidade do ensino se impõe frente aos altos índices de repetência e evasão observados no período¹⁰. Com uma a política de expansão do sistema de ensino em

⁸ O movimento Diretas Já! foi um movimento civil pela volta das eleições diretas para presidente que ocorreu entre os anos de 1983 e 1984, espalhado pelos diversos estados do País, e em sua última passeada chegou a reunir um milhão e meio de pessoas, que caminharam da Praça da Sé ao Vale do Anhangabaú em São Paulo-SP, manifestando-se pela aprovação da “Emenda Dante de Oliveira” em tramitação no Congresso Nacional. Porém, numa manobra golpista dos políticos ligados ao regime militar, 112 deputados não compareceram à votação da emenda, impossibilitando sua aprovação por não alcançar o número mínimo de votos (KOTSCHO, 1984).

⁹ “Os números oficiais mostram que, em 1991, as matrículas em escolas de ensino fundamental atingiam 86% da população na faixa etária de 7 a 14 anos, chegando a 95% em 1999, pelo acréscimo de 6,5 milhões de alunos nessa modalidade de ensino.” (Brasil, *apud* GHANEM, 2004, p. 58)

¹⁰ Conforme mostram os dados do Censo Educacional de 2011, o total de matrículas registradas no ano, no Ensino Fundamental, era quase 3,9% maior do que a população de 6 a 14 anos, faixa etária adequada aos frequentadores desta fase da escolaridade (MEC/Inep, 2012), o que indica uma capacidade de instalação acima

termos de ampliação de vagas nas escolas, sem um conseqüente aumento nos investimentos em recursos materiais e humanos – pelo contrário, ocorre um expressivo decréscimo proporcional dos investimentos no período – aumentam as dificuldades de integração das camadas populares ao precário sistema de ensino que então se expandia. Tomando o exemplo da rede estadual de educação de São Paulo, verifica-se também um significativo desgaste salarial entre os professores, que entre 1980 e 1993 tiveram uma perda de quase 80% em seu valor real (FRACALANZA, 1999). Como resposta a esse processo de expansão que fez cair os índices de qualidade da educação, novas propostas para a melhoria do ensino foram feitas, entre elas, a democratização da gestão escolar.

A fim de que não se caia na falaciosa nostalgia dos áureos tempos em que a educação pública tinha “qualidade”, se faz necessário compreender a própria noção de qualidade em relação ao contexto que se discute; afinal, a escola pública antes de sua massificação era uma escola para poucos, privilégio das elites, da qual estava excluída a grande maioria da população. Dessa forma, com a massificação caem os índices de qualidade da escola pública, mas por outro lado há um incremento populacional no sistema que traz novas relações sociais para o interior da escola (refletindo também novas relações entre sociedade e Estado), o que demanda uma nova organização da gestão escolar em termos mais democráticos. Porém, apesar dos avanços em torno de ordenamentos legais pela democratização da gestão escolar, observou-se muitas distâncias entre a letra da lei e a experiência cotidiana.

Fatores de ordem política e econômica, além daqueles de ordem cultural, podem trazer evidências para a compreensão das dificuldades de se construir *de fato* a democracia que *de direito* já havia se consumado pelas reformas educacionais dos anos 1980. O processo de expansão das taxas de matrícula pelo País, sem uma conseqüente ampliação dos recursos destinados à educação, num período de forte crise econômica que estagnou o crescimento, aumentou as desigualdades e fez crescer os índices de desemprego (SPOSITO, 2005), acarretou numa crise de sentido da escola¹¹, vivida hoje pelos novos públicos que a compõem, de forma mais aguda entre os jovens das camadas populares. Assim, no atual contexto de consolidação da escola de massas e de um acelerado processo de concentração urbana, o modelo republicano de educação escolar deixa de corresponder aos anseios democráticos que o tencionam, fazendo surgir novos obstáculos para as instituições que fariam cumprir a

da demanda, porém, sem considerar as desigualdades regionais, e também a necessidade de regularização do fluxo escolar.

¹¹ François Dubet (2006), tomando o caso da escola republicana francesa, analisa a crise da instituição escolar moderna e sua mutação, de forma mais ampla, a partir do esgotamento de um “programa institucional” de ação socializadora, que cumpriria a missão de socializar e formar a personalidade dos indivíduos com base em valores universais.

democratização da educação escolar no Brasil, do acesso à permanência, da gestão à qualidade do ensino.

Entre as propostas de democratização da escola, a gestão democrática tornou-se a grande tônica nos debates e nas reivindicações populares. As políticas se redefiniam, então, desde os processos de escolha de diretores escolares (DOURADO, 2003), via processo eleitoral, como a própria organização administrativa e pedagógica interna à escola pela constituição de mecanismos institucionais de viés participacionista¹² que garantiriam, assim, uma gestão democrática da escola (GHANEM, 2002).

Porém, ainda que a constituição dos mecanismos de participação no interior da escola pudesse significar uma mudança qualitativa nos processos de gestão escolar que gerariam uma alteração na qualidade da educação, o que se mostrou foram dificuldades e resistências à participação democrática no interior das próprias escolas e nos sistemas que elas compõem. A respeito da resistência oferecida pela sociedade em relação às novas formas de gestão e administração das relações sociais no interior das escolas, observa-se também uma resistência à redefinição de classificações e hierarquizações historicamente enraizadas, que estabelecem “diferentes categorias de pessoas, dispostas nos seus respectivos lugares na sociedade”, ou seja, uma “organização hierárquica e desigual do conjunto das relações sociais”, a que Dagnino (1994, p. 104) chamou de *autoritarismo social*. Esse autoritarismo, “profundamente enraizado na cultura brasileira e baseado predominantemente em critérios de classe, raça e gênero” (op. cit.), colocou dificuldades ao efetivo funcionamento, dos mecanismos de gestão democrática, tal como foram idealizados, fazendo persistir concepções patrimonialistas da coisa pública junto a perspectivas adultocêntricas na gestão escolar.

Dadas as dificuldades de se democratizar a educação no cenário nacional, se faz necessário reconhecer que a expansão do ensino público às camadas da população historicamente excluídas e negadas em seus direitos mais elementares, a constituição legal de ordenamentos institucionais democráticos para a gestão escolar, bem como o caráter progressista da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) constituem conquistas históricas da luta popular. Porém, cabe aqui questionar os conflitos entre as demandas populares por educação e sua efetivação em direitos sociais pelo Estado, que nos anos 1990 ganham novos contornos.

¹² Entre as políticas de viés participacionista do período que visavam democratizar a escola em seu interior, destaca-se a constituição de mecanismos institucionais de participação tais como os Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis.

2.2. As políticas de reforma da educação nos anos 1990

Sob o véu da universalização do ensino e da garantia de sua qualidade, as políticas públicas predominantes de reforma da educação nos anos 1990 não foram fruto de pressão popular, mas, ao contrário, sofreram protestos em contrário. Num período em que as crises econômicas são uma constante que atestam uma desigualdade social cada vez mais aguda no País, organismos internacionais de financiamento como BIRD¹³ e BID¹⁴, na tarefa de consolidar o neoliberalismo como política econômica na América Latina, colocam a educação como uma variável fundamental para a redução da desigualdade e da pobreza, sugerindo que investimentos em capital humano poderiam contribuir para a redução da pobreza e, assim, elevar os patamares de desenvolvimento de um país (FIGUEIREDO, 2006). Assim, ao atender as recomendações de tais organismos para a obtenção de empréstimos financeiros, em especial do Banco Mundial, que indicavam que o desenvolvimento da educação de um país nos marcos da globalização deveria seguir um só caminho, o Estado redesenha o papel da educação pública no País.

Sob o argumento de envolver a comunidade, maximizar a eficiência e obter resultados palpáveis, o Banco propõe que a administração dos recursos da educação seja descentralizada, isto é, que os fundos sejam administrados o mais diretamente possível pelas instituições escolares, ao invés do controle pelo governo. Mais do que isso, sugere que a responsabilidade por arrecadar recursos deve ser compartilhada com a comunidade local, relativizando a responsabilidade do estado em garantir o financiamento à educação. (SILVA et al., 2007, p. 16)

As políticas públicas de educação no País passam, então, a conciliar as demandas populares conquistadas nos anos 1980 – apenas formalmente –, às demandas da economia global que chegam na onda do neoliberalismo dos anos 1990 – estas, sim, atendidas com presteza pelos governos. Em suma, o funcionamento dos mecanismos de gestão democrática nas escolas passa a ser desconsiderado pelo poder público, enquanto as novas propostas neoliberais de mercadorização da educação passam a ser o carro-chefe da política pública educacional no País.

¹³ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, instituição financeira do Banco Mundial que proporciona empréstimos e assistência para o desenvolvimento a países de rendas médias com bons antecedentes de crédito.

¹⁴ Banco Interamericano de Desenvolvimento: “O BID é a principal fonte de financiamento multilateral e de conhecimentos para o desenvolvimento econômico, social e institucional sustentável na América Latina e no Caribe.” (Site: <http://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/quem-somos,5996.html#.UIQPndKkpNs>, acessado em 08/10/2013, às 11h00).

Será a partir da Conferência Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, que o Brasil assinará o Plano Nacional Educação para Todos, e elaborará suas políticas públicas estrategicamente a partir de concepções privadas de mercado, diminuindo a responsabilidade do Estado sobre o direito à educação, responsabilizando as escolas e redes de ensino pela produção de resultados, e promovendo a descentralização dos recursos aos sistemas e unidades escolares.¹⁵ Porém, se as reformas educacionais priorizaram a descentralização de recursos, nos anos 1990, e a democratização das gestões escolares nos anos 1980, a mesma autonomia não foi concedida às escolas quanto à “definição de diretrizes e com a avaliação para o sistema educacional, [o que] revela a manutenção do controle sobre o sistema educacional.” (OLIVEIRA, 2000, p. 78) pelo Estado, que define o que será avaliado e mantém seu poder de indutor sobre o conjunto do sistema educacional, sem ter que se preocupar com eventuais ônus de insucessos na gestão pública, engendrando uma estratégia perversa de culpabilização das vítimas – professores, gestores e alunos – pelo fracasso da educação no País.

Segundo Silva (1996), “o presente assalto neoliberal ao social, em geral, e à educação, em particular, se apoia numa série de importantes estratégias retóricas” (idem, p. 119), seriam elas: o deslocamento das causas – das relações de poder e da desigualdade para o gerenciamento eficiente e eficaz dos recursos; a culpabilização das vítimas; a despolitização e naturalização do social; a demonização do público e a santificação do privado; o apagamento da memória e da história; a recontextualização, em que o léxico e as categorias das lutas democráticas passam a ser seletivamente recicladas e reincorporadas, após terem seu conteúdo devidamente higienizado (SILVA, 1996, p. 1996). O autor entende que o projeto neoliberal engendrado no País na década de 1990 criou um “espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político, o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista” (SILVA, 1994, p. 255), colocando à margem noções como as de igualdade e justiça social, tão caras aos princípios da gestão escolar democrática, e promovendo noções como as de produtividade, eficiência e qualidade, como sendo condições para o acesso a uma suposta modernidade (idem). Assim, as reformas educacionais empreendidas no período pautam-se por diversas estratégias que visam a uma nova governabilidade da educação pública (KRAWCZYK, 2002), em função de interesses

¹⁵ Diversos programas foram criados nesse sentido, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério (FUNDEF); o Programa Dinheiro Direto na Escola; o Programa Merenda Escolar; e o Programa Escola Jovem. Segundo Zanardini, “Em todos esses programas está presente uma premissa fundamental de gestão que se quer implementar: a *redução dos custos* empreendidos pelo Estado” (2006, p. 133).

mercadológicos.

Tendo o Estado recontextualizado os termos progressistas das pautas de luta pela qualidade do ensino e democratização da escola dos anos 1980, dando sentidos muito (im)próprios a esses conceitos no contexto das reformas neoliberais dos anos 1990, a luta contra o projeto hegemônico de educação desloca-se da Gestão Democrática para o campo da Avaliação, onde agora o Estado cumpre papel regulador, centralizador e de indução de resultados. Conferindo uma dimensão de cálculo estratégico que levariam a tais deslocamentos, Saes (2006, p. 51) pontua:

Sendo politicamente difícil a supressão do princípio da participação popular ali onde ele foi legalmente reconhecido por obra da pressão popular, a classe capitalista e a alta burguesia estatal procuram, em momento posterior à sua instauração, deturpar, confinar ou corromper a aplicação de tal princípio.

Embora tenha se verificado que, durante os anos 1990, as políticas educacionais de viés participacionista em muitos casos fracassaram no objetivo de melhorar a qualidade do ensino e de transformar a escola em uma instituição mais democrática, seja pelo “boicote” estatal ou da classe capitalista, como analisa Saes (2006), pode-se compreender tal processo a partir da análise da própria instituição escolar, que manteve seu modelo predominante de ensino não obstante o reordenamento legal dos processos de gestão.

Ghanem (2004) aponta diversos estudos que buscaram compreender o fracasso das políticas participacionistas, e que apontam várias determinantes, indo desde a resistência da burocracia estatal e de seus prepostos à redistribuição do poder que detêm, às barreiras para a ação coletiva devido à heterogeneidade dos integrantes da comunidade que compõe a escola (Avancine apud GHANEM, 2004). O autor, porém, aposta que o responsável maior pelo fracasso na democratização da escola talvez não tenha sido o caráter das políticas implementadas, mas, antes, a concomitante manutenção de um modelo predominante de educação escolar. Enquanto a gestão escolar estava aberta à participação dos sujeitos, o modelo de escola continuava a ser o de uma agência especializada em transmitir saberes considerados legítimos e indispensáveis a todos, ainda que sejam em grande parte alheios às necessidades mais importantes dos diferentes grupos sociais que agora a compõem (GHANEM, 2004, P. 16) – o que vale para todos os níveis de ensino.

Dessa forma, as dificuldades que a escola tem encontrado para administrar as relações entre o mundo interior e o mundo exterior, ou seja, entre o mundo escolar e o mundo juvenil, refletem as dificuldades que os jovens, principalmente das classes populares, encontram para

construir sua experiência e sua integração subjetiva numa escola que mantém formas seculares num contexto social inteiramente diverso, o que traz a necessidade de transformar profundamente as regras, os métodos e os objetivos dessa escola massificada (DUBET, 1994; SPOSITO, 2005).

2.3. Escola e democracia hoje: novos desafios

O filósofo Norberto Bobbio, em obra que questiona o futuro da democracia, analisa o processo de construção democrática que na segunda metade do século XX varreu o mundo ocidental, e propõe um entendimento a respeito desse descompasso, também apontado pelas diversas pesquisas reunidas por Sposito (2009), entre a democracia política e a democracia social, que não é restrito à realidade brasileira. Comentando uma passagem de John Stuart Mill, Bobbio (2000) pondera que os governantes (no sentido da política tradicional) preferem os cidadãos passivos aos ativos, mas que a democracia necessita dos últimos, onde a participação eleitoral tem grande valor educativo¹⁶. Porém, ainda que a concretização de tais reformas tornassem possível *de jure* a participação institucional dos sujeitos nos processos de gestão escolar, devemos nos perguntar em que medida, no contexto da sociedade brasileira contemporânea, o potencial educativo da participação pela simples instituição legal de um mecanismo de gestão democrática seria capaz de transformar em democráticas as relações que constituem a escola em sua totalidade e, mais a fundo, a própria sociedade. Ainda com Bobbio (2000), pondera-se que a simples extensão do direito ao voto, ou à participação, via mecanismos legais que viabilizam direitos, tem efeitos limitados na transformação dos traços de uma cultura política enraizada - uma vez que a participação, eleitoral ou não, pode se dar de várias formas, como sustenta Lima (2001)¹⁷ -, tais como o clientelismo e o populismo, práticas sociais e políticas comuns às democracias latino-americanas, e que no Brasil se cristalizaram sob o paternalismo varguista.

Segundo Bobbio (2000), a democracia integral se caracterizaria, então, por sua

¹⁶ Bobbio entende que a participação eleitoral possibilitaria a discussão política, através da qual os trabalhadores passariam a compreender as conexões existentes, para além de sua atividade laboral, entre seu interesse pessoal e eventos distantes, estabelecendo relações com cidadãos para além daqueles com os quais se relacionam cotidianamente, tornando-se membros conscientes de uma comunidade (2000, p. 44).

¹⁷ O autor propõe uma interessante classificação para a análise da participação nas organizações de acordo com quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação. A partir desses critérios, distingue vários tipos e graus de participação que seguem, respectivamente aos critérios mencionados: direta e indireta; formal, não-formal e informal; ativa, reservada e passiva; convergente e divergente. Ainda, aplica a tipologia em análises da participação na organização escolar, e propõe outra tipologia para a análise da não-participação (LIMA, 2001, pp. 69-92).

capacidade não só de estender o direito à participação – pelo voto, por exemplo – ao maior número possível de pessoas, mas também por ampliar os canais de participação por entre as diversas instituições sociais e as diferentes instâncias de decisão internas a elas. Nesse sentido, o filósofo entende que a democracia esteve, no último século, em processo de construção e expansão em dois níveis principais: no âmbito político e no âmbito social. Como exemplos, no âmbito da democracia política, teríamos a extensão dos direitos democráticos a novos sujeitos (como o sufrágio universal, que incluiu mulheres, analfabetos e até mesmo, mais recentemente, jovens a partir de 16 anos), e no âmbito da democracia social, ou de sua promessa, teríamos a expansão dos canais de participação nas instâncias de menor poder (como a criação dos conselhos e grêmios estudantis, na escola, e o direito à organização sindical dos trabalhadores, nas fábricas). Assim, a partir da constatação de que as instituições políticas se democratizaram nos últimos anos, Bobbio (2000) questiona:

Daí a pergunta que melhor do que qualquer outra caracteriza a atual fase de desenvolvimento da democracia nos países politicamente já democráticos: é possível a sobrevivência de um Estado democrático numa sociedade não-democrática? Pergunta que pode ser formulada também deste modo: a democracia política foi e é até agora necessária para que um povo não caia sob um regime despótico, mas é também suficiente? (idem, p. 68)

A fim de pensar a questão de Bobbio no âmbito da instituição escolar, as análises de Sposito (1999) sugerem algumas propostas para a redefinição da participação no âmbito da gestão escolar, que visam à concretização da democracia que o filósofo entende como democracia social. A autora inicia sua reflexão com a análise do histórico de fracasso das últimas propostas de canais de participação, que desde as décadas de 1920 e 1930 já previam a participação da comunidade, sob a ótica da tutela, como forma de integração social aos padrões de higiene, educação moral e cívica das elites. Mais tarde, com a Lei 5.692 de 1971, a obrigatoriedade da Associação de Pais e Mestres impõe a prática da “cidadania sob controle”, tutelada pelas regras burocráticas do regime autoritário. Mesmo após o fim do regime autoritário, as propostas de aproximação da escola com a comunidade pouco se alteraram, ainda que tenham adquirido justificativas mais modernas.

Assim, Sposito (1999) redefine o conceito de participação e propõe alguns pressupostos para que esta ocorra consoante aos princípios democráticos: o caráter público da atividade educativa mantida pelo Estado pressupõe a desprivatização da *res publica* e democratização do Estado, com transparência nas decisões e possibilidade real de interferência, contra o clientelismo; a participação, mais do que “integração escola-família”

ou “colaboração dos pais”, deve ser encarada como mecanismo de representação e participação política, numa gestão concebida como direito concreto de cidadania e não como dádiva, desburocratizando, descentralizando e horizontalizando as estruturas administrativas dos organismos públicos (uma vez que modelos burocráticos dificultam práticas democráticas), descentralizando e autonomizando as unidades escolares, e redefinindo o âmbito da participação para além da unidade escolar¹⁸; democratizar o sistema de ensino, reduzindo a distância entre representantes e representados, aliando práticas representativas com práticas de democracia direta, ampliando o espaço de discussão e decisão, envolvendo setores mais amplos, a partir de mecanismos e canais de debate criados pelos próprios representantes de pares (SPOSITO, 1999). Para tanto, a autora sustenta que uma concepção acerca da diversidade dos atores, em sua constituição individual e organização coletiva, deve levar em conta que os interesses diversos envolverão conflito entre as partes e a diversidade dessas orientações deve ser explicitada, antes, como ponto de partida para a integração dos protagonistas – o consenso “deve ser buscado numa trajetória que comporte a discussão, o conflito; enfim, o consenso e as decisões devem ser construídos coletivamente.” (idem, p. 52). Nesse sentido, a maior dificuldade na luta pela participação e pelo reconhecimento se daria no interior da própria escola com os estudantes em suas formas de expressão e organização – dificuldade que aponta possibilidades interessantes para uma discussão acerca do papel dos jovens no contexto de organizações que se pretendem democráticas e participativas, onde a proposta de horizontalidade nas relações entre os sujeitos avança sobre certas hierarquizações etárias historicamente cristalizadas.

Em publicação posterior, Sposito (2009) traz as análises de Rancière (1996) a respeito da prática política, como operadores conceituais para os estudos sobre os jovens na interface com a política. Partindo de uma distinção entre a prática *política* e a prática da *polícia*, Rancière (1996) estabelece que o que se convencionou reconhecer como política foi, na verdade, o sentido da prática da polícia. Para o filósofo, a política deixou de ser reconhecida como “o conjunto dos processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, a distribuição dos lugares e funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição” (idem, p. 41), para corresponder ao sentido policial de “uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa; [...] faz como que essa atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja

¹⁸ “os canais a serem implantados deverão atingir as esferas intermediárias e superiores que tenderão a oferecer maiores resistências (...) para permanecer “a salvo” dessa participação mais ampla.” (idem, p. 50-51).

entendida como discurso e outra como ruído.” (ibidem, p. 42).

Introduzindo o elemento do *dissenso* como constitutivo da política, num sentido antagônico ao que estabelece como prática de polícia, Rancière (1996) propõe: “A atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho.” (1996, p. 42). Assim, pode-se observar que, em geral, as propostas de democratização da gestão escolar e de sua politização no sentido da política de Rancière, ou partiram de uma concepção policial da política, ou foram resistidas pelas comunidades escolares em suas (in)disposições culturais de inexperiência democrática, inculcadas de padrões normativos autoritários acumulados por quase duas décadas de regime militar e séculos de colonialismo. A partir da reflexão de Rancière, pode-se questionar, então, em que medida os espaços de participação constituídos no âmbito da escola, institucionais ou não, proporcionam práticas políticas capazes de deslocar os corpos dos sujeitos do lugar de aluno para o lugar do jovem? Em recente publicação do tipo “Estado da Arte”, Sposito (2009) sintetiza as conclusões dos trabalhos que se dedicaram a investigar as interfaces do jovem com a política, mais especificamente a respeito daqueles que tiveram como eixo “o papel dos grêmios, da participação estudantil e da comunidade escolar na democratização da gestão da escola” (2009, p. 179), e conclui que:

Ainda que apresentem práticas inovadoras de algumas escolas, como rádios conduzidas por alunos, os trabalhos concluem que a simples existência de mecanismos institucionalizados de “gestão democrática” não garante a ampliação efetiva da participação e de práticas democráticas de gestão. Os trabalhos apontam para resistência de professores, diretores e dos próprios alunos na realização de gestão compartilhada, muitas vezes pela falta de percepção sobre os papéis e funções que cada um deve assumir no compartilhamento de responsabilidades. Afirmaram, ainda, que muitas vezes os conselhos de escola e os grêmios existem apenas como uma formalidade, sem que estejam efetivamente em atividade. (SPOSITO et al., 2009, p. 180)

Uma vez que democratizar a gestão escolar implica dar voz e voto aos jovens alunos e coloca-los em posição de igualdade em relação a professores, funcionários, pais e gestores em espaços de representação política, as dificuldades de se construir uma gestão participativa passam pela necessidade de superação do próprio modelo de escola de que fala Ghanem (2004), um modelo centrado na transmissão (e não na produção) de conteúdos e valores, que pressupõe certas hierarquizações que colocam o jovem no lugar de um Outro definido pela falta, definido por aquilo que ele não é, mas de que deve tornar-se para ser alguém – ou seja, um modelo que coloca o jovem sempre na posição de aluno, mero destinatário da ação

institucional escolar.

2.4. Avaliação: entre a competição e a participação

No contexto de crise e mutação da instituição escolar (DUBET, 2006), mais especificamente a partir do início da década de 1990, irá emergir um amplo movimento de ênfase em instrumentos de avaliação de sistemas e redes de ensino, a partir de uma ótica gerencial dos processos educativos, ocupando papel central nas políticas públicas de educação nacionais e estaduais, sob a justificativa de que tais instrumentos poderiam “produzir” um ensino de melhor qualidade (SOUZA e OLIVEIRA, 2010). Tal processo reflete um movimento internacional, de organizações governamentais e não governamentais que iniciaram processos de avaliação de aprendizagem em dezenas de países, envolvendo milhares de escolas e estudantes¹⁹, promovendo a partir de seus resultados um ranqueamento entre os diversos países, estimulando a competição e influenciando no desenvolvimento de suas políticas de educação (FERNANDES, 2007). Assim, Souza e Oliveira (2003) observam que tal generalização dos sistemas de avaliação em larga escala traz consigo a generalização de uma visão de mundo que, sob a hegemonia do pensamento neoliberal, se disseminou para todas as esferas da atividade humana, trazendo procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo para o interior da gestão dos sistemas e das instituições educacionais, colocando a educação numa posição de *quase-mercado*: “A alternativa encontrada foi a de introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas” (2003, p. 876), sob a justificativa de que as pressões geradas pela competição suscitariam processos e recursos em favor da qualidade do ensino.

Os autores ainda sustentam que a competição entre as unidades federativas, estimulada pelas políticas de avaliação de nível nacional, teria transferido a competitividade para seus respectivos sistemas estaduais de avaliação de redes de ensino, promovendo a competição entre as unidades escolares por meio de prêmios e punições, e produzindo ranqueamentos cada vez mais excludentes e segregadores.

Na esteira de tais políticas de avaliação, de cunho meritocrático, está a Lei Complementar n.º 1078 de 2008, que institui a Bonificação por Resultados na rede estadual de ensino de São Paulo. Tal proposta, segundo Martins (2009), se articula a partir da

¹⁹ Os sistemas internacionais de avaliação mais expressivos são o *Programme for International Student Assessment* (PISA), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), e o *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). (FERNANDES, 2007)

concepção de que a educação é uma mercadoria, e que a mesma lógica que rege o mundo produtivo capitalista deve ser aceita como articuladora dos processos de ensino-aprendizagem. Ainda segundo o autor, esta concepção tem orientado as políticas públicas para a educação há tempos, em nível nacional, estadual e municipal, deturpando o direito universal e constitucional à educação.

Porém, às margens dos sistemas hegemônicos de avaliação educacional em curso, Souza e Oliveira (2010), em pesquisa acerca dos usos, resultados, implicações e tendências dos sistemas estaduais de avaliação de cinco unidades federadas, constataram que, apesar da força de tais políticas de avaliação associadas a *rankings* e incentivos financeiros, há iniciativas na contramão desse processo que merecem atenção: “Um dos movimentos que parece promissor é o de tentar articular a avaliação externa à autoavaliação, com a perspectiva de focalizar não apenas a escola, mas todas as instâncias do sistema no processo avaliativo” (2010, p. 818). Entre os casos analisados, destacam-se os sistemas de avaliação dos estados do Ceará e do Paraná, que buscaram implementar processos de autoavaliação institucional em seus sistemas, “com base na compreensão de que tal sistemática teria poder, entre outras atribuições, de gerar envolvimento e compromisso de todos com a melhoria da qualidade da educação” (idem, p. 809); iniciativa que sugere um caráter mais autorregulado e participado dos processos de avaliação escolares.

Assim, entende-se que a temática das políticas de viés participacionista no campo da educação, se faz presente no corpo das iniciativas que buscam construir processos de avaliação institucional participados como alternativas ao distanciado modelo de avaliação hegemônico, e que visam proporcionar, segundo seus princípios constitutivos, a participação de alunos e demais atores envolvidos no processo escolar, em espaços de relações mais horizontalizadas, de construção e reflexão coletiva da escola.

Muito se tem falado a respeito do desenvolvimento de políticas de avaliação institucional participativas e de seus impactos nas comunidades escolares (FREITAS et al., 2009; RIBEIRO e GUSMÃO, 2011; SORDI e SOUZA, 2009; BETINI, 2009; DALBEN, 2008; PEREIRA, 2012); porém, as pesquisas que lançam análise sobre a participação nessas esferas trabalham prioritariamente com os grupos de professores, gestores e famílias de estudantes, deixando os estudantes de fora da análise²⁰, sequer questionando sua condição juvenil. Ainda, segundo Sposito et al. (2009), verificou-se que dos trabalhos que tratam da relação do jovem com a escola, nenhum deles abordou a questão da participação em um

²⁰ Com exceção de Pereira (2012).

mecanismo de avaliação institucional participativa.

Sordi e Souza (2009), em publicação que visa reunir referências para o trabalho de Avaliação Institucional Participativa (AIP) realizado nas escolas da rede municipal de Ensino Fundamental de Campinas, contam com apenas um artigo destinado a discutir a importância da participação estudantil no referido processo de avaliação – e que constitui um trabalho de discussão teórica, sob a ótica dos processos de ensino-aprendizagem nos quais estariam implicados os estudantes nesta AIP. Em Freitas e colaboradores (2009), no que se refere à avaliação institucional, os processos participativos são vistos como uma possibilidade e um dever do coletivo da escola em assumir o compromisso social que sua posição implica; assim, ainda que o capítulo sobre o tema termine atribuindo a categoria de sujeito ao aluno como “a verdadeira figura central da escola”, a inserção do mesmo nos espaços de negociação está condicionada a um princípio inegociável que o coloca na posição de criança²¹. Em Dalben (2008), um estudo de caso qualitativo traz uma rica análise da participação dos sujeitos escolares nas CPAs em escolas de Campinas, mas deixa de fora da análise a participação dos estudantes e seus familiares, focando apenas na participação dos professores e gestores.

Outras experiências de avaliação participativa apontam em seus resultados para a capacidade das comunidades escolares de se envolverem com as diversas atividades da escola. Em estudo realizado sobre a ação das escolas na detecção de problemas e propostas de solução com base no uso dos Indicadores de Qualidade na Educação (Indique), instrumento participativo de avaliação e planejamento, Ribeiro e Gusmão (2011) afirmam que as comunidades escolares detêm conhecimentos que podem contribuir para a solução de parte de seus problemas, sabendo identificar os diversos problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, além de elaborarem propostas de ação para a transformação de suas realidades. No entanto, ao tratar dos atores escolares como sujeitos dotados de capacidade para observar e propor mudanças, as autoras não trazem análises sobre a experiência de participação juvenil nesses espaços. Assim, a partir de uma análise preliminar dos estudos sobre a participação nos mecanismos institucionais de avaliação, observa-se que o jovem estudante tem sido interpretado sobretudo pela categoria de aluno, como ator passivo das políticas de avaliação, participativas ou não, no que diz respeito ao seu desempenho escolar.

²¹ “Se defendemos espaços de negociação na construção deste pacto de qualidade, há princípios que consideramos inegociáveis na sua formulação. *Temos de ser intransigentes com relação ao direito das crianças ao aprendizado.*” (FREITAS et al., 2009, p. 38 – grifos do autor).

CAPÍTULO III – CAMPO, CONTEXTO E ATORES

A pesquisa de campo tem a peculiaridade de ser ao mesmo tempo um processo meticuloso e previamente planejado de coleta de dados, que serão tratados e analisados posteriormente, mas também é a abertura para um inesperado de experiências e descobertas que podem redesenhar significativamente os rumos e os pressupostos de pesquisa até então delineados. Ir à campo é ir ver com os próprios olhos, tatear e escutar uma realidade que a cada dia se mostra nova, é o exercício do olhar em busca de compreender as complexas relações entre indivíduos e coletividades dotados de desejos, histórias e experiências que se algum dia chegaram a ser documentadas, em campo já não serão as mesmas.

3.1. Avaliação institucional participativa (AIP): o caso de Campinas

Dado o interesse em conhecer e investigar o tema da participação juvenil no ambiente escolar – interesse que surgiu de uma experiência enquanto professor orientador no processo de constituição do Grêmio Estudantil na escola onde ainda leciono – a recente experiência em curso das Comissões Próprias de Avaliação (CPA), mecanismo institucional de avaliação participativa das escolas municipais de Campinas – SP, se mostrou interessante para um trabalho empírico acerca da participação dos estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental nessas comissões. A aproximação em relação ao caso se deu por intermédio da Prof.^a Dr.^a Dirce Pacheco e Zan da Faculdade de Educação da UNICAMP. Ainda no início da pesquisa, em meados do ano de 2012, realizamos uma conversa informal na qual a pesquisadora apontou o caso como um campo propício para o estudo pretendido, dada a especificidade “participativa” dessa proposta de Avaliação Institucional, que contaria com a participação de adolescentes, e também pela sua novidade, já que havia sido recentemente implantada no município, no ano de 2008 (SORDI & SOUZA, 2009). A partir de então, foi realizado um estudo bibliográfico preliminar sobre o caso, a fim de conhecer melhor o sistema de AIP do município, seus fundamentos teórico-metodológicos e práticos, bem como as primeiras experiências relatadas.

Nessa pesquisa bibliográfica e documental, verificou-se que, de acordo com os princípios constitutivos da proposta de AIP do município (CAMPINAS, 2003, 2007; SORDI & SOUZA, 2009), chama a atenção seu reiterado posicionamento político de se lançar na contramão de um modelo hegemônico e disseminado de Avaliação. Enquanto este teria como

objetivo estimular a competição entre os avaliados, a proposta do município se propõe como um novo paradigma no campo da avaliação, sendo concebida como um processo de reflexão coletiva para a auto-organização das unidades escolares. Guiado pelos princípios da *qualidade negociada*, da *participação* e da *emancipação*, o sistema prevê a existência de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) em cada escola, que deve ser composta pelos diversos atores envolvidos no processo escolar (estudantes, docentes, famílias, funcionários/as, gestores/as), e tem como principal objetivo inclui-los no processo de avaliação institucional da unidade escolar.

Em prefácio de publicação²² que visa lançar referências para a experiência de AIP na cidade de Campinas, o professor e pesquisador da Faculdade de Educação da UNICAMP, Luiz Carlos de Freitas, descreve o sistema como fruto de um trabalho que visa a desenvolver os processos de mediação necessários para que os sistemas de avaliação se constituam como forma de mobilização dos atores escolares para a negociação de patamares de qualidade cada vez mais elevados. Nesse sentido, a partir de um discurso contrário à lógica empresarial das políticas de avaliação correntes, que produzem dados para ranquear, classificar, premiar e punir os avaliados, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas, em parceria com o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da mesma Faculdade de Educação da UNICAMP, pretende instaurar um novo paradigma de avaliação no âmbito da rede municipal de educação escolar.

Guiada pelo princípio da *qualidade negociada*, a avaliação educacional deverá, então, ser um processo de reflexão coletiva, onde os dados produzidos seriam usados pelos interessados na geração de processos de reflexão local e melhoria da escola, sendo, assim, um processo construtivo e global, que envolveria participantes internos e externos e deve combinar autoavaliação, avaliação por pares e também olhar externo dos órgãos administradores e de pesquisa (SORDI e SOUZA, 2009).

O modelo de avaliação da proposta ancorou-se nas premissas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) do Ministério da Educação (MEC), portanto é composto pelos processos de avaliação interna, avaliação externa e um sistema de avaliação de desempenho de alunos. Porém, como não se pretende fazer um estudo da proposta de avaliação em si, mas da participação dos jovens no contexto de sua implementação, se faz necessário compreender um pouco mais detalhadamente no que consiste e como funciona o

²² SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, SP : Secretaria de Educação de Campinas; Millenium Editora, 2009.

processo de avaliação interna do qual participam os adolescentes investigados.

Em cada unidade escolar administrada pelo município há uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), que é formada pelos diversos segmentos envolvidos no processo escolar e deve fazer, de forma processual, a avaliação institucional interna da escola. Para uma definição conceitual do que é a CPA, quais suas atribuições e objetivos, Sordi e Souza (2009) esclarecem:

A CPA identifica as fortalezas e debilidades institucionais, com críticas e sugestões de melhoramento ou de providências a serem tomadas (seja pela própria instituição por meio da ação dos seus atores seja por meio de órgãos da SME); sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas, de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a escola. (idem, pp. 56-7)

Ainda com as autoras, as CPA são formadas pelos diversos segmentos envolvidos no processo escolar de cada escola em que se situam, visando a integração e a participação da comunidade escolar num processo de avaliação institucional descentralizado e participativo. Dessa forma, com vistas à democratização da gestão escolar, gestores, diretores, coordenadores, professores, funcionários e estudantes com seus pais e mães são convidados a participar de espaços de construção coletiva no âmbito da CPA.

Contrários à lógica administrativa privada de gestão que propõe mudanças a partir de processos de decisão restritos ao topo do sistema ou aos poderes centrais, o sistema de AIP em questão toma os princípios da *participação* e da *emancipação* como orientadores do processo de avaliação, a fim de promover o controle social da educação, como bem público, realizado a partir da auto-organização das unidades escolares. Assim, este trabalho partiu do interesse em observar a atuação dos jovens alunos nessas comissões, bem como questionar os sentidos que atribuíam a suas experiências de participação nesses espaços institucionalizados, nas diferentes formas em que se configuram nas duas escolas em que as análises foram realizadas. Porém, como se verificou que os sentidos da escola e as experiências de participação se davam para além do espaço das CPA, a análise migrou para outros espaços e indagou a relação desses jovens com a participação entre os espaços institucionalizados e os espaços não institucionalizados em que construía suas experiências juvenis.

3.2. Pressupostos metodológicos

Parte-se do pressuposto de que a juventude é uma construção sócio-histórica, sendo, ao mesmo tempo, uma representação e uma forma de inserção social. Se interessa saber das diferentes representações da juventude – o que se pensa e o que se produz em seu nome –, torna-se indispensável escutar o que fala o sujeito nomeado jovem, observando o que pensa e o que produz em suas experiências sociais mais cotidianas.

A noção de experiência formulada por François Dubet foi significativa para a compreensão das experiências juvenis aqui retratadas. Para este autor, a experiência é construída por meio de uma combinação de lógicas de ação que ligam o ator às diversas dimensões de um sistema, a partir das quais os indivíduos devem construir sua autonomia (DUBET, 1994), na “obrigação de ser livre” que constitui o próprio movimento da modernidade (DUBET, 1998). No caso dos jovens estudantes, Dubet (1998) salienta que os mesmos constroem sua individualidade sob um duplo registro: o de “crescer” enquanto alunos, mas também como adolescentes; duplicidade que os coloca diante do desafio de conseguir se motivar e dar sentido às práticas sociais de ambos os mundos. Dessa forma, entende-se com o autor que a experiência de formação de si é eminentemente subjetiva, produtora da consciência que os atores têm do mundo e deles próprios, e constitui matéria essencial de que dispõe a sociologia da experiência.

O trabalho de campo desta pesquisa foi realizado, portanto, a partir de métodos qualitativos de pesquisa, por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas a partir de um roteiro de questões (Apêndice A), um questionário sociodemográfico (Apêndice B), e observação direta com registro em diário de campo, junto aos jovens do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental que participavam das Comissões Próprias de Avaliação.

Duas escolas foram escolhidas para a realização da pesquisa. Como critério de escolha, levou-se em conta a expressividade da participação dos alunos nas CPA nos últimos anos. Para a obtenção desses dados, foi realizada uma entrevista com a assessora de avaliação institucional do Departamento Pedagógico da SME de Campinas, Eliana Souza, organizadora de obra já citada²³. Dentre o leque de escolas indicadas pela assessora, foram escolhidas aquelas que ofereceram maior receptividade à proposta de pesquisa durante os contatos telefônicos, que também foram aquelas em que as CPA funcionavam mais regularmente. Também foi analisado um documento audiovisual em suporte DVD²⁴ que registra o primeiro encontro geral de estudantes das CPA.

²³ Sordi e Souza (2009).

²⁴ PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Avaliação das Escolas no Olhar dos Estudantes**. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, Museu da Imagem e do Som, [s.d.]. 1 DVD (10 min).

Dado o interesse da pesquisa em buscar os sentidos e significados da participação na relação dos jovens com a escola num contexto específico, utilizamos técnicas de coleta de dados e métodos de investigação de abordagem qualitativa (GATTI e ANDRÉ, 2010; MARTINS, 2004). O foco da pesquisa incidiu sobre os jovens participantes da CPA, mas a dinâmica geral das escolas e dos outros estudantes em outros tempos e espaços escolares, como durante os intervalos, no refeitório, na entrada e saída dos alunos, foi também uma realidade observada.

O uso da entrevista compreensiva serviu de aporte para a construção da problemática do estudo ao longo de seu desenvolvimento, constituindo o campo como ponto de partida para as problematizações teóricas, na busca de um diálogo entre a pesquisa de campo e a pesquisa bibliográfica e documental (ZAGO, 2003). Dessa forma, busquei construir o momento das entrevistas a partir de uma escuta atenta e interessada, com vistas a estabelecer uma relação necessária de confiança com os entrevistados (ZAGO, 2003; BOURDIEU, 1999), uma vez que a riqueza dos dados obtidos nas entrevistas dependem decisivamente da implicação dos últimos: “O grau de implicação do informante depende muito da confiança que ele deposita na pessoa do pesquisador e, evidentemente, de como se sente na situação da entrevista” (ZAGO, 2003, p. 302).

A observação direta constituiu a estratégia de campo para uma maior aproximação em relação aos sujeitos da pesquisa e seu universo social, em suas práticas e interações cotidianas, na busca de uma compreensão mais profunda acerca das relações entre seus discursos e suas práticas concretas (JACCOUD e MAYER, 2008). Uma vez que o objetivo principal da pesquisa foi analisar como se dá a participação dos jovens entre os espaços institucionalizados e não institucionalizados, se fez indispensável o recurso da observação direta, ou mesmo participante, durante as reuniões dos espaços institucionalizados da CPA e do Conselho de Representantes de Turma (CRT – instância de representação dos alunos de uma das escolas). O registro das observações foi realizado em caderno de campo, e prezou por uma “descrição densa”, no sentido de se obter material suficiente para uma análise interpretativa à procura de significados (GEERTZ, 1989).

Na proposta de combinar diferentes procedimentos metodológicos, vemos nessa combinação uma complementariedade necessária para a compreensão da realidade investigada. Para Rayou (2005), essa bricolagem metodológica está associada ao “nascimento de uma sociologia das crianças e dos jovens que teve e tem, na França, particularmente, dificuldade em se desenvolver” (idem, p. 482) uma vez que os mesmos, enquanto considerados adultos em formação, sempre foram interpretados à luz de categorias

adultocêntricas (RAYOU, 2005; GIMENO SACRISTÁN, 2005).

Compreende-se que a escola não existe isolada do bairro ou de outras instituições e grupos sociais, assim que a observação de sua relação com os agentes externos foi registrada a partir da influência que essas relações tinham na vida escolar e dos jovens. Assim, buscou-se compreender a complexidade do sistema pela observação da atividade dos atores que o constituem, ou seja, pela dinâmica de suas relações sociais. Paralelamente, a pesquisa bibliográfica entra como suporte teórico à pesquisa de campo, bem como a análise de documentos e legislação referentes ao caso. Porém, dado que a pesquisa científica se compromete com a realidade e não com teorias ou metodologias pré definidas, a flexibilidade quanto as estratégias de investigação que anima as pesquisas de metodologia qualitativa (MARTINS, 2004) permitiu incrementar as técnicas de coleta de dados de acordo com as particularidades que se apresentaram no campo. Assim, alguns espaços não previstos como refeitório, pátio, corredores, quadra de esportes e portão de entrada da escola acabaram entrando para as observações de campo, bem como outros atores, além dos jovens, como gestoras, funcionárias, mães de alunos e professores, que puderam elucidar questões importantes para a pesquisa, também foram entrevistados.

3.3. Percursos do campo

O presente relato parte de uma incursão em campo iniciada no mês de agosto de 2012, quando o projeto desta pesquisa ainda estava em fase de elaboração. Nesse momento de construção do objeto, foram fundamentais as colaborações de pessoas ligadas há mais tempo às escolas da rede municipal de ensino de Campinas – SP, também ao sistema de Avaliação Institucional Participativa e às Comissões Próprias de Avaliação. Após o contato com algumas escolas, apenas uma se mostrou interessada e disponível em me receber enquanto pesquisador. Esta, a EMEF Noelma de Lourdes²⁵, já contava com uma reputação destacada no que toca a participação dos seus alunos na CPA e nos diversos projetos que a escola desenvolve. No início de 2013, por meio de novos contatos telefônicos, outras duas escolas foram selecionadas para a pesquisa. Porém, como as reuniões de CPA de uma delas aconteciam após o período da aula, à noite, não houve participação de nenhum aluno nas duas reuniões em que estive presente. Assim, esta foi descartada e demos seguimento à pesquisa com apenas duas escolas. A segunda, EMEF Renato Urbano, foi selecionada pela receptividade da gestão no

²⁵ Todos os nomes próprios, sejam das escolas, gestoras, professores, funcionários ou alunos, são nomes fictícios criados a fim de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa.

contato telefônico, incentivando a pesquisa e ressaltando a peculiaridade das atividades que os alunos da CPA realizavam: monitorias voluntárias de brincadeiras, jogos e música durante os intervalos de aula.

A dinâmica de funcionamento da CPA difere significativamente nas duas escolas analisadas. Na EMEF Noelma de Lourdes há uma regularidade de reuniões quinzenais, agendadas previamente no início do semestre, que contam com a presença de representantes de todos os segmentos previstos no Projeto de AIP do município: gestão, professores, alunos, funcionários e pais. A CPA tem um regimento interno baseado nos princípios norteadores do sistema, e um procedimento de funcionamento característico de reuniões formais, com pauta organizada previamente, registro em ata e leitura do registro em ata da última reunião. A disposição dos participantes é em círculo, sem diferenciação hierárquica no espaço. A Orientadora Pedagógica (OP) coordena as reuniões, levando a pauta e abrindo a discussão de cada ponto previsto. Apesar do formato pré-definido, a dinâmica das falas permite, em caráter de exceção, a discussão de assuntos não previstos na pauta.

Nos meses de novembro e dezembro de 2012, acompanhei as três últimas reuniões da CPA da EMEF Noelma de Lourdes e realizei uma entrevista em grupo com os alunos da CPA, por meio da qual busquei conhecer mais de perto suas motivações, interesses e percepções a respeito da CPA, da escola, do bairro e demais grupos de participação.

Pude constatar que havia uma participação significativa de alunos nas reuniões, inclusive determinando pontos de pauta largamente discutidos, e ainda contando com a exibição de vídeos feitos pelos próprios alunos em seus aparelhos celulares. Nas primeiras incursões em campo desta pesquisa, observei que as experiências juvenis dos alunos podiam ser socializadas no espaço da CPA. Nas duas primeiras reuniões observadas, com o propósito de fomentar uma discussão sobre o uso de aparelhos celulares na escola, foram exibidos vídeos produzidos pelos jovens a partir das câmeras de seus próprios aparelhos – trechos de um documentário, fruto de um projeto de arte e comunicação desenvolvido na escola. O projeto consistia em que os estudantes produzissem vídeos que falassem de seu cotidiano, e o que se mostrou nos vídeos, exibidos nessas duas reuniões da CPA, foi uma pluralidade de práticas e narrativas sobre suas vivências na escola. Porém, dentro dessa pluralidade, observou-se que os vídeos ora tratavam de temas juvenis, ora de temas estudantis. Esse contraste se evidenciou na medida em que os vídeos exibiam dois propósitos predominantes: o propósito de denúncia das precárias condições estruturais da escola (principalmente da quadra de esportes, que até então se encontrava em construção), e o registro da importância do Hip Hop em suas vidas. As hipóteses iniciais de pesquisa se formularam a partir dessa

observação, tendo em vista que elementos como o Hip Hop e o contato cada vez mais próximo e intenso com as tecnologias da informação e comunicação (TICs), como as câmeras digitais e aparelhos celulares, têm sido analisados por diversos autores como traços característicos e definidores da juventude contemporânea (DAYRELL, 2002; SETTON, 2009).

Assim, o projeto, ainda em fase de elaboração, visou focalizar a participação dos jovens nesse espaço institucional com a hipótese de que, apesar dos princípios e formulações programáticas do sistema de AIP não considerarem as especificidades juvenis como uma realidade de seu público escolar, os jovens participantes da CPA conseguiram socializar, no espaço da CPA, as experiências juvenis que construíam em seus cotidianos.

O período de férias escolares e suspensão do trabalho de campo foi, assim, um período de amadurecimento das hipóteses e reflexões que então se formavam, bem como da apropriação de metodologias possíveis para a continuação do trabalho de campo no ano de 2013 e posterior análise dos resultados. Porém, logo nas primeiras reuniões de CPA, em março de 2013, diante da descoberta de que o fato que gerou aquela hipótese configurava uma exceção na realidade cotidiana da CPA, outros rumos de pesquisa foram tomados, do recorte do objeto aos métodos de coleta e análise dos dados. Verificou-se que a socialização daquela experiência, no espaço da CPA, havia ocorrido, daquela forma, por conta da participação de alguns alunos em uma oficina de audiovisual oferecida à escola pelo Coletivo Ajuntaê²⁶, em parceria com a professora de Artes, na ocasião do evento SEDA 2012 (Semana do Audiovisual) em Campinas. Dado que o próprio vídeo exibido tratava das experiências dos alunos na escola, e contava com suas próprias narrativas audiovisuais de participação em outros contextos escolares, o enfoque da pesquisa migrou da participação dos jovens nas reuniões das CPAs para outros espaços, abrindo o espectro de análise dos espaços institucionalizados para, também, os espaços não institucionalizados de participação dos jovens alunos. A massiva adesão dos jovens aos diversos projetos da escola chamou a atenção e colocou uma nova questão: indagar os sentidos da participação para os jovens, na medida em que sua participação na escola tem ocorrido preponderantemente nos espaços de projetos e oficinas de Hip Hop, Jazz, Fanfarra, Teatro, Basquete, Vôlei etc. comparativamente aos

²⁶ “O Coletivo Ajuntaê é uma organização que atua em Campinas desde de 2010 na área da cultura. Pautado nos princípios da economia solidária, no trabalho colaborativo e na transparência, busca formas alternativas e complementares de se relacionar, produzir e circular conhecimento, ideias, pessoas, cultura e tecnologias, além de escoar trabalhos de artistas de diversas linguagens. Desde sua formação, o Ajuntaê já esteve presente, seja como realizador, articulador ou apoiador, em mais de 150 ações culturais realizadas no município de Campinas e de outras cidades do interior paulista.” (Sítio: http://www.coletivoajuntae.org/?page_id=1278, acesso em 08/10/2013)

espaços institucionais de participação, tais como CPA, Grêmio Estudantil e CRT. Ainda com base nos depoimentos dos jovens a respeito de suas experiências de participação na escola, questiona-se que tipo de relações sociais se estabelecem nesses espaços, e se podem ser entendidos como espaços institucionalizados e espaços não institucionalizados.

Na EMEF Renato Urbano, as características da organização da escola em torno da participação são outras. É preciso começar caracterizando a dinâmica de funcionamento da CPA na escola, que difere muito da primeira. Ao contrário da EMEF Noelma de Lourdes, a CPA desta escola não apresentou periodicidade na realização de reuniões, embora o calendário homologado em seu Projeto Pedagógico previsse onze reuniões mensais, de fevereiro a dezembro. Das vezes que perguntei sobre as reuniões, fui informado de que aconteciam esporadicamente, de acordo com as necessidades da escola. Apenas no segundo semestre de 2013, quando já estava fazendo uma última coleta de dados documentais na escola, fui informado de que haveria uma reunião da CPA, da qual participei. Antes dessa, apenas fiquei sabendo, pelos alunos, de duas outras reuniões, após terem acontecido. Pelo que me relataram, as reuniões de CPA serviriam para discutir a dinâmica das brincadeiras, dos jogos e da música durante os intervalos, para que fossem corrigidos os problemas e que se desse andamento nas atividades. Os participantes das reuniões relatadas seriam a agente de apoio (“inspetora”) Josefina, talvez a responsável mais ativa pelas atividades da CPA na escola, outra funcionária, Cleide, que também integra a coordenação das atividades, os alunos integrantes e a OP.

A escola possui três períodos de aula: matutino (1º a 4º anos), intermediário (4º a 7º anos) e vespertino (7º a 9º anos) – diferentemente de Noelma de Lourdes, que possui apenas o matutino e o vespertino, sendo o período noturno reservado para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). As atividades da CPA podem ser divididas, assim, pelos períodos de aula em que são desenvolvidas. No período matutino, os jovens ministram monitorias de leitura e alfabetização para os alunos mais novos. No período intermediário, a gama de atividades é maior e compreende Futebol, Ping Pong, Cartas, Pular corda e Bambolê. No período vespertino, as atividades são de Música e Futebol. A pesquisa de observação direta focalizou principalmente o período vespertino, no qual se concentram os alunos adolescentes.

3.4. As escolas

Os estabelecimentos de ensino, que aqui serão identificados como “Renato Urbano” e “Noelma de Lourdes”, estão separados por uma distância média de 11 quilômetros, ou 20

minutos de ônibus pela única linha que liga, diretamente, as duas escolas, e situam-se próximas à confluência de duas rodovias ao sul-sudeste do município. Os bairros onde se localizam são bairros populares, de população predominantemente de baixa renda, e ficam relativamente afastados do centro da cidade, sendo que Renato Urbano está mais próximo.

As escolas têm data de fundação próxima – mais ou menos 30 anos – e, em geral, possuem uma estrutura arquitetônica semelhante em sua organização dos espaços internos. Ambas térreas, com salas de aula ao redor de um pátio principal, também possuem outros espaços de salas de aula mais antigas, de sua edificação inicial. As escolas passaram por ampliações ao longo dos anos, segundo relatos de funcionárias antigas, como se a partir de um pequeno prédio inicial fossem feitos “puxadinhos” de salas de aula e outras dependências, conforme explicou a Orientadora Pedagógica (OP) de uma delas para evidenciar a diferença entre as construções das escolas de administração estadual em relação às escolas do município.

3.4.1. Noelma de Lourdes

A região do Ouro Verde, onde se situa Noelma de Lourdes, é feita de vários pequenos bairros residenciais e alguns grandes complexos industriais e abriga indústrias de porte. A movimentação de caminhões na região é intensa, inclusive na avenida que margeia a unidade escolar. Nas redondezas, predomina a atividade comercial de serviços, com pequenas lojas de variedades, cabeleireiros, oficinas mecânicas, lojas de móveis e eletrodomésticos usados, botecos que também funcionam como restaurantes, um supermercado popular e, mais próximo à escola, uma escolinha de futebol infanto-juvenil.

Adentrando o ambiente escolar, percebe-se que a escola foi ampliando suas dependências prediais ao longo de sua história. Em desnível com a rua, logo se avista um pequeno parque de diversões, com brinquedos de madeira e muro grafitado (Fig. 1 e 2). Já dentro das dependências da escola, mas antes de adentrar o prédio principal, há uma janelinha de ferro que dá acesso à secretaria, ao lado da porta de entrada. A área administrativa e a sala dos professores ficam logo na chegada, divididas pelo rol de entrada, onde passei algumas horas de minhas incursões de observação na escola. Logo após o rol, um jardim interno (Fig. 3) ocupa a área que, na outra escola, seria o pátio de chão de cimento. Corredores margeiam o pequeno jardim e dão acesso às salas de aula e à sala de informática. Em direção aos fundos da escola, passa-se por alguns corredores e passarelas descobertas até se chegar à quadra de esportes. Antes de chegar à quadra, estão a biblioteca, a antiga sala da brinquedoteca, a

passarela de acessibilidade (Fig. 4), vestiários e bebedouros – além de um depósito improvisado para equipamentos escolares danificados.



Figura 1 - Parque infantil visto do alambrado, ao lado de um dos portões de entrada.



Figura 2 - Grafites no muro interno da escola, entre o parque e a igreja.



Figura 3 - Jardim do pátio interno. Em segundo plano, rol de entrada.



Figura 4 - Rampa de acessibilidade. Ao fundo, a antiga sala da brinquedoteca, onde hoje é a sala de vídeo.

Noelma de Lourdes pode ser considerada uma escola de prestígio na rede municipal de ensino. Foi comum, em relatos de alunos, mães e funcionárias, menções à disputa por vagas na escola, devido a sua qualidade. A escola foi a primeira da rede a ter sua quadra de esportes coberta (Fig. 5), após uma luta com o poder público que durou anos. As lutas da comunidade escolar são antigas e foram relatadas espontaneamente por mães, funcionárias e gestoras. Algumas mães, inclusive, chegaram a estudar na escola quando eram adolescentes, e outras mães e pais atualmente frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC) no estabelecimento, que funciona no período noturno. Nota-se um envolvimento significativo da comunidade do bairro com a realidade escolar.

O terreno da escola é numa esquina e atravessa um dos lados do quarteirão, fazendo divisa com uma igreja católica do outro lado. Sua fachada é cercada por um alambrado, com dois portões de acesso, e os fundos da escola faz muro ora com uma rua de terra, ora com uma propriedade particular. Um dos muros da escola, que faz divisa com uma rua de terra, está em precárias condições de manutenção (Fig. 6). Por esse motivo, a diretora convocou os membros da CPA a realizarem um abaixo-assinado para a construção de um novo muro. Segundo a diretora em reunião da CPA, a escola recebeu laudo da Defesa Civil atestando a situação de risco que tal muro apresentava. Alguns alunos participaram desse abaixo-assinado, recolhendo assinaturas pela vizinhança, o que foi relatado nas entrevistas e teve um lugar de destaque entre as mobilizações citadas. Não foi a primeira vez que a escola se apropriou do espaço da CPA para construir mobilizações de reivindicação ao poder público. A história de luta pela cobertura da quadra de esportes também passa pela CPA, e pode ser observada, já no final do seu processo de conquista, nas últimas reuniões do ano de 2012 que acompanhei.



Figura 5 - Quadra de esportes coberta.

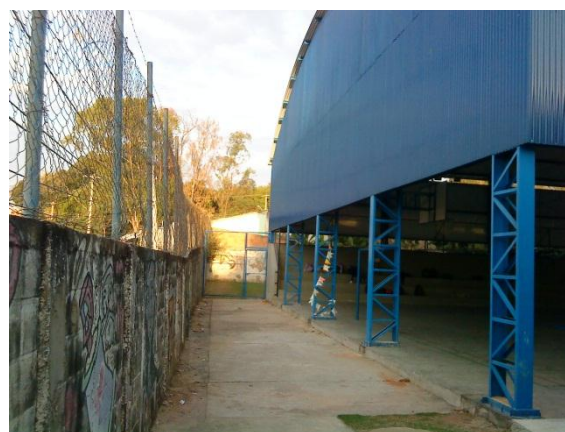


Figura 6 - Detalhe do muro. Ao lado, a quadra de esportes.

Nessa escola, a sala de informática também serve como sala de vídeo, onde há uma tela de projeção montada para eventual uso do aparelho projetor multimídia (*datashow*). Porém, o aparelho televisor fica instalado no refeitório, onde é comum os professores levarem seus alunos para exibição de vídeos. As salas de aula têm suas paredes decoradas com abecedários, pinturas e trabalhos feitos pelos alunos, conta com armários para armazenar materiais pedagógicos, dois ventiladores e cortinas nas janelas. As paredes internas da escola, inclusive das salas, são pintadas em branco com uma faixa de tinta plástica amarela do chão à metade da parede. Alguns alunos reclamaram da pintura das salas, que apresentavam desgastes causados pela ação dos próprios alunos, que arrancavam pedaços da tinta plástica. Há pelo menos duas salas de aula de paredes improvisadas, de madeira, porém pintadas, ao

fundo de um dos corredores. Mais uma demonstração de que a escola da rede municipal cresce aos “puxadinhos”, como denominou a OP.

Difícil descrever o pátio da escola, pois se há algum pátio, há vários. Devido às inúmeras reformas de ampliação pelas quais passou a escola, os espaços livres ficaram reduzidos. O único espaço amplo e aberto, atualmente, é a quadra de esportes. Além de ocuparem a quadra de esportes nos intervalos, os alunos também caminham pelos corredores e conversam nos bancos do jardim central (Fig. 3). Os corredores externos também são palco do tempo livre dos alunos, que, vez ou outra, travam algum diálogo com quem está de fora pelo alambrado. Enquanto isso, dois funcionários que fazem a guarda da escola regulam a entrada e a saída de pessoas pelos dois portões principais.

Os banheiros e o refeitório são espaços em disputa. De um lado, os banheiros foram palco de uma polêmica levada aos alunos integrantes da CPA em uma de suas reuniões (07/06/2013), e retransmitida, pelos próprios integrantes da CPA, aos demais alunos integrantes do Conselho de Representantes de Turma (CRT), em uma de suas reuniões (10/06/2013). A pauta da CPA, na ocasião, trazia o item “Banheiro dos meninos entupidos por papel toalha, o que fazer?”. Como se tratou de uma reunião acalorada pela discussão acerca das horas-projeto que a Secretaria de Educação ameaçara cortar da escola, o assunto do “vandalismo” no banheiro ficou relegado ao segundo plano. Já no final da reunião, a professora que redigia a ata levantou a questão brevemente, com o intuito de repassar a responsabilidade aos alunos: *na reunião de representantes de turma (CRT), sabonete e papel toalha foi uma demanda dos alunos. No entanto, fizeram vandalismo com esse material. Qual a contrapartida?* (Diário de Campo – 07/06/2013 – síntese da fala da professora sobre o caso). A professora referia-se à reunião trimestral do CRT, que reúne todos os representantes de turma para uma conversa com a direção da escola. Após terem elaborado um relatório, cada representante com sua respectiva turma, reunindo as críticas, sugestões, dúvidas e elogios em relação a escola, os representantes se reúnem com a direção para uma conversa sobre seus apontamentos. Em uma das minhas visitas, na tentativa de participar de uma reunião do CRT, o professor responsável me advertiu que naquele dia não haveria a reunião por motivo da greve dos professores, mas me contou da última reunião trimestral e me disponibilizou relatórios de três turmas, dois sétimos e um sexto ano. A diretora, que também participava dessa conversa informal, chamou a atenção para o relatório de uma das turmas, pois que elaborado pela aluna Ana, integrante da CPA. A questão era de que a aluna havia “se apropriado” da linguagem das atas das reuniões da CPA e elaborado o relatório trimestral do CRT nesses moldes. Esse fato corrobora com algumas percepções dos alunos a respeito do

que aprendem participando da CPA. Em resposta a essa pergunta na entrevista, a própria aluna responsável pela escrita desse relatório em forma de ata afirmou: *eu aprendo que, se eu quisesse ser uma diretora de escola, eu saberia como fazer as coisas, como administrar a escola*. Espaço em que predomina a linguagem adulta, as reuniões de CPA se definem pela institucionalidade da forma pela qual os assuntos são tratados, com algumas exceções, como foi o caso da mostra dos vídeos feitos pelos alunos em seus aparelhos celulares.

Já na reunião do CRT (10/06/2013), a participação dos alunos é coordenada pelo professor Jurandir, responsável por diversos projetos da escola. Nessa reunião, os alunos que estavam presentes na reunião passada da CPA levaram a questão do “vandalismo” no banheiro dos meninos, e todos ficaram encarregados de levar a questão às suas respectivas turmas. Sob o pedido do professor responsável para que os alunos da CPA relatassem o que foi falado na última reunião, Carolina e Francisco se manifestaram, respectivamente, explicando a situação e chamando os alunos que fazem isso de bagunceiros, e alertando sobre as consequências dessa atitude, que condicionaria a perda daquilo que foi conseguido – *depois fica sem e reclama*, disse Francisco. O professor falou da situação precária dos banheiros nas escolas estaduais, e alertou sobre a possibilidade da escola chegar a tal ponto caso os alunos não colaborassem. Por fim, quanto ao tema dos banheiros, sugeriu trazer os pais dos responsáveis para desentupir os vasos que foram alvo do “vandalismo”.

Com relação ao refeitório, não fizeram nenhuma crítica quanto ao espaço físico em si. Porém, muito falaram da merenda e dos horários de lanche. Na mesma reunião do CRT, o professor escreveu na lousa as reivindicações que já haviam sido atendidas e aquelas que ainda não, com base no que foi discutido com a direção na reunião trimestral do CRT. Uma das reclamações feitas em relação a merenda, foi de que havia muito ovo nos lanches, repetidamente. Tal reivindicação teria sido atendida. Porém, entre as reivindicações não atendidas, estava o item “lanche fraco”. Alguns alunos reclamaram dos lanches enjoativos e fracos para quem fica o dia inteiro na escola. Apesar do grande atrativo da escola ser os projetos que realiza com os alunos no contra turno, parece haver uma dificuldade em prover lanches que sustentem as atividades realizadas durante o dia. Ainda com relação ao lanche, alguns alunos falaram de um abaixo-assinado que realizaram contra a mudança de horário do lanche dos sétimos anos. Os alunos dessas turmas pediam para voltarem a compartilhar o horário do lanche com os alunos mais velhos, dos oitavos e nonos anos, como acontecia antes da mudança que os colocou junto aos mais novos, dos sextos e quintos anos. O resultado, porém, não lhes foi favorável.

Talvez, porém, a impressão que melhor defina esta unidade escolar sejam as pinturas

em suas paredes e muros, internos e externos. Segundo relato da diretora, a escola já realizou, algumas vezes, mutirões e oficinas de pintura artística na escola, com destaque para as pinturas da técnica de grafite²⁷. Como se pode observar nas fotografias, também as paredes internas das salas de aula foram decoradas com as pinturas feitas pelos alunos. Esta característica evidencia uma disposição da gestão e da escola em construir formas de participação para além dos espaços institucionalizados.

3.4.2. Renato Urbano

Localizada na periferia de Campinas, a EMEF Renato Urbano situa-se no mesmo quarteirão do Posto de Saúde que atende os moradores dos bairros da região, dividindo muro com o mesmo. Do lado oposto está o portão de acesso para alunos (Fig. 7). Nas laterais, de um lado faz muro com uma via marginal a uma rodovia, e do outro lado está o portão que dá acesso ao estacionamento da escola. A região é formada por pequenos bairros residenciais com forte presença comercial ligada à atividade da indústria metalúrgica, com pequenas oficinas de serralheria e soldadura. Além disso, conta com um comércio popular de bares, restaurantes, drogarias, oficinas mecânicas e cabeleireiros.



Figura 7 - Fachada. À esquerda, portão de acesso para pedestres.

Ao entrar pelo portão de entrada e saída dos alunos, logo se avista a quadra de esportes (Fig. 8), ao lado esquerdo, e o estacionamento de carros ao lado direito. O portão azul de ferro normalmente fica encostado, porém aberto e aos cuidados de um vigia. Subindo a rampa de

²⁷ Há, inclusive, registro audiovisual de um desses mutirões, disponível no site de compartilhamento de vídeos Youtube.

acesso, entra-se à direita pelo rol do complexo administrativo, onde ficam a secretaria e, ao fundo, a sala da gestão. Logo à frente, está a sala de informática, também usada como sala de vídeo. À esquerda, um corredor entre as salas de aula de um lado, e a biblioteca, sala de professores e banheiro de professoras, do lado oposto. O fim do corredor dá no refeitório, onde termina a parte mais antiga do prédio escolar. Saindo pela porta do refeitório, temos acesso ao pátio (Figs. 9 e 10), de chão de cimento, onde ao redor se agrupam as salas de aula, o banheiro de alunos e uma sala de recursos, onde ficam guardados os materiais para Educação Física e os jogos utilizados nas atividades monitoradas durante os intervalos. Menos labiríntico que Noelma de Lourdes, Renato Urbano também é menor, tanto em área construída e terreno, quanto em número de salas de aula.



Figura 8 - Vista da entrada, quadra de esportes à esquerda.



Figura 9 - Vista de parte do pátio, com quadra de esportes à direita.

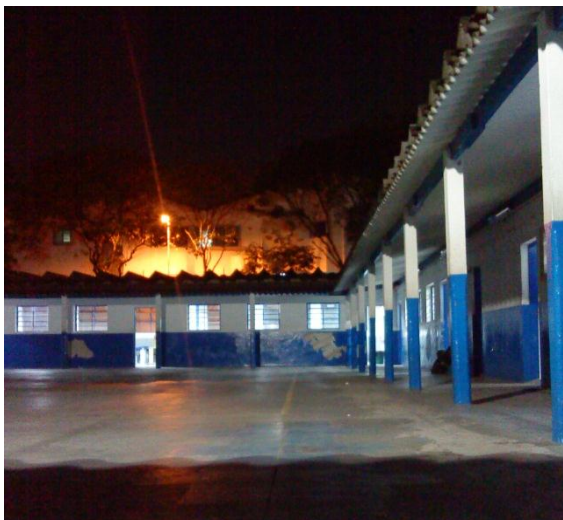


Figura 10 - Vista frontal do pátio, à direita e ao fundo as salas de aula.

Se na EMEF Noelma de Lourdes há uma linha clara que divide os espaços institucionais dos espaços não institucionais de participação dos jovens, criando uma diferença de participação entre socialização política e expressão artístico-cultural, além da socialização livre durante os intervalos; na EMEF Renato Urbano não há uma diferenciação tão clara entre esses três espaços ou momentos de sociabilidade, uma vez que o tempo livre dos jovens integrantes da CPA passa a ser institucionalizado pelas atividades de monitoria que desenvolvem, seja entre pares, seja com alunos mais novos de outros períodos. A partir de uma análise comparada das escolas quanto às oportunidades de participação em cada estabelecimento, verificou-se que os sentidos atribuídos à participação e as experiências escolares também se diferenciarão, de acordo com esses diferentes tempos e espaços escolares.

Enquanto os jovens da Noelma de Lourdes constroem suas experiências de participação entre espaços institucionalizados de socialização política, e espaços não institucionalizados de expressão artística e cultural, os jovens da Renato Urbano experimentam uma institucionalização dos tempos e espaços escolares tradicionalmente livres, como o horário do intervalo, monitorando atividades que propõem novas formas de socialização intrageracionais. Os jovens da Renato Urbano se referem aos mais novos, com frequência, como “pequenos” – sobre os quais operam atividades variadas – lúdicas, pedagógicas, esportivas – predefinidas em reuniões às quais são chamados a participar, mas que, nas quais, porém, relatam não exercerem suas vozes. Apesar de contar com um calendário de onze reuniões mensais previstas para o ano de 2013, conforme homologado no adendo ao Projeto Político Pedagógico da escola, os alunos relataram que muitas vezes são

avisados das reuniões com um dia de antecedência. Eu mesmo, por diversas vezes pedi para ser chamado para tais reuniões, mas nunca fui comunicado de suas realizações. Conforme análise do livro ata das reuniões de CPA, até a primeira quinzena de agosto de 2013 há seis registros de reunião, porém, pelo conteúdo analisado, verifica-se que apenas três reuniões tiveram algum registro das falas dos alunos. Para além das reuniões mensais, vários alunos e outros atores entrevistados fizeram menção a reuniões semanais, ou “por demanda”, que seriam realizadas apenas entre os alunos e a inspetora responsável por coordenar as monitorias durante os intervalos.

3.5. As entrevistas

As entrevistas ocorreram sempre nas dependências das escolas. No caso da EMEF Renato Urbano, foram realizadas no refeitório, numa mesa mais afastada do local de passagem, pelo refeitório, entre o pátio e o corredor das salas de aula internas. Por vezes, amigos do entrevistado vinham, curiosos, perguntar o que estava acontecendo. Alguns pediam para também serem entrevistados, insinuando coisas que tinham a falar sobre a escola. Durante minhas observações, essa abordagem também ocorria, principalmente no momento do intervalo – oportunidade em que aproveitava para indagar o que tinham a dizer. Na maioria das vezes, faziam críticas à escola, em que predominaram as reclamações em relação ao tratamento que recebiam por parte dos adultos ou, em alguns casos, sobre as rixas que havia entre os alunos – o que também foi assunto nas entrevistas. Não se pode dizer que a crítica aos adultos era voltada especificamente à direção ou aos professores, por exemplo, pois as críticas desses jovens deixavam entrever uma crise mais geral referente a algum tipo de incompatibilidade entre seus desejos e o que a instituição escolar lhes oferecia – que se mostrou, posteriormente, na análise das entrevistas.

Já na EMEF Noelma de Lourdes, o clima era outro, pois o trabalho de campo se concentrou na observação direta das reuniões da CPA, que ocorriam às onze horas da manhã, a cada duas semanas – enquanto os alunos de sétimo a nono ano só chegavam à tarde para as aulas. Porém, não foram raras as abordagens de alunos mais novos, que vinham me perguntar o que eu estava fazendo ali. As entrevistas ocorriam sempre em alguma sala de aula vazia, com exceção de uma aluna (Paula) que foi entrevistada no pátio, combinada com antecedência para ocorrer antes de uma das reuniões da CPA e fora do horário de intervalo dos alunos que estavam em aula no período.

As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro semiestruturado de questões

(Apêndice A), mas não se limitaram aos temas previstos nesse roteiro, pois se buscou uma abertura para a escuta do que os jovens poderiam querer falar espontaneamente. Numa abordagem como essa, é comum que uma resposta enseje novas perguntas não previstas, ou que uma pergunta incite falas sobre outras questões. Essa busca por compreender, na análise, quem fala o quê, a quem, como e por que fala, se assenta na proposta de que

Tal como a etnografia necessita da etnologia, para interpretar suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para *inferir* (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente etc.) Tal como um detetive, o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos.

Se a *descrição* (a enumeração das características do texto resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem explícita e controlada, da descrição à interpretação. (FRANCO, 2005, p. 25-26)

Entre as questões da entrevista estão: a trajetória escolar, as percepções e os sentidos da escola, as diversas experiências de participação, experiências marcantes de vida, percepções sobre mobilizações coletivas, ensino médio e planos de futuro – um conjunto heterogêneo de questões, com as quais buscou-se relacionar as diversas experiências relatadas com o tema da participação, eixo central dessa análise. Dessa forma, a questão central que transpassa o trabalho de campo é sobre quais são e como se dão as diferentes formas de participação dos jovens na escola, entre espaços mais ou menos institucionalizados – seu contexto –, bem como os sentidos atribuídos pelos jovens a essas diferentes experiências de participação²⁸.

Dentre as diversas manifestações dos jovens, nas entrevistas, observações e conversas informais, surgiram alguns temas significativos que considerei na análise e compreensão da experiência desses atores, entendidos aqui, segundo Dayrell (2007), como possuidores de características, práticas sociais e de um universo simbólico próprio que os diferenciam das gerações precedentes. Na tentativa de uma escuta atenta, buscamos evidenciar o que há de geral na fala dos jovens, quando falam pelo particular (MELUCCI, 1996), mas também o que

²⁸ Para citar Franco (2005) novamente, a respeito das bases teóricas que orientam a prática da análise de conteúdo, "... torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) estão, necessariamente, vinculadas às condições contextuais de seus produtores" (p. 13). Dessa forma, entende-se que "o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas". (idem, p. 15).

há de específico e pode caracterizar a diversidade das juventudes que habitam a escola (DAYRELL, 2007). Assim, os temas foram escolhidos não só pela frequência quantitativa nos depoimentos dos jovens, mas por refletirem, de alguma forma, a crise de sentido (DUBET, 1994; SPOSITO, 2005) que vivem em suas experiências cotidianas, seus dilemas e dificuldades em se subjetivarem enquanto alunos, suas frustrações e realizações nos ambientes escolares e em grupos de pares, dentro dos limites das desigualdades sociais mais amplas que vivem dentro e fora da escola.

3.6. Os jovens entrevistados

Antes de tudo, é preciso dizer que o público alvo desta pesquisa é constituído por jovens participativos na escola, pois inicialmente buscou-se investigar as formas de participação dos alunos nas CPA – critério que acabou por constituir o grupo de alunos entrevistados.

Para uma caracterização do perfil geral dos alunos entrevistados, foi utilizado um questionário sociodemográfico (Apêndice B), aplicado entre os meses de maio e agosto de 2013, concomitante às entrevistas, e visou coletar informações quanto a: local e data de nascimento, definição de cor/raça, local de moradia, constituição familiar, renda familiar, experiência de trabalho, religião, experiência em cursos extraescolares, opções de lazer, escolaridade e trabalho dos pais. Em ambas as escolas, todos os alunos entrevistados responderam ao questionário, com exceção de um aluno da EMEF Renato Urbano, que faltou à escola nas minhas últimas três visitas, quando fui buscar os questionários pendentes. Assim, temos seis alunos que responderam ao questionário na EMEF Noelma de Lourdes, e oito alunos na EMEF Renato Urbano, totalizando catorze questionários. Alguns alunos respondiam ao questionário durante a aula, assim que eu o entregava, após a entrevista. Outros preferiam levar para casa. Minha orientação inicial era para que eles levassem os questionários e o respondessem em casa, com a ajuda de familiares, para responder questões referentes à renda familiar, por exemplo. Porém, muitos se esqueciam de trazer o questionário preenchido, o que me fez mudar de abordagem, e pedir aos alunos que o respondessem na escola mesmo, para que eu os recolhesse no mesmo dia. Mesmo assim, alguns alunos preferiram levar para casa, a fim de não “atrapalhar” suas atividades em aula. Quanto a estes, no dia seguinte me levaram o questionário preenchido.

Quanto à idade dos entrevistados, a grande maioria dos alunos tinha, no momento da aplicação dos questionários e realização das entrevistas, entre 13 e 15 anos: 86,6%,

considerando os dois estabelecimentos, ou 13 alunos, em números absolutos. Ou seja, apenas dois alunos fogem a esta faixa etária, um em cada estabelecimento.

Tabela 1
Idade e sexo dos alunos entrevistados
EMEF Renato Urbano e Noelma de Lourdes – 2013

Idade anos	Renato Urbano		Noelma de Lourdes		Total
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	
12	0	0	1	0	1
13	1	0	2	0	3
14	4	2	2	1	9
15	1	0	0	0	1
16	0	1	0	0	1
Total	6	3	5	1	15

Percebe-se uma predominância expressiva de mulheres entre os sujeitos entrevistados, o que também se confirma nos dados gerais de participação nas CPAs de ambas as escolas, conforme verificado nas atas de registro das reuniões e suas listas de presença do ano de 2013. A maioria dos alunos, de ambos as escolas, se concentram entre o oitavo e nono ano escolar, com exceção de uma aluna, na Noelma de Lourdes, que frequentava o sétimo ano. Com relação à defasagem idade/ano escolar, verificou-se que os alunos da Noelma de Lourdes apresentam uma defasagem menor em relação aos alunos da Renato Urbano. Uma consideração mais detida a respeito desse dado será tratada mais adiante na análise das entrevistas.

Quanto à cor/raça, as respostas se dividiram, predominantemente, entre branca (6) e parda (4), seguindo com menor distribuição entre preta/negra (1), indígena (1), amarela (1) e outros (1 – morena).

Os locais de moradia dos jovens também seguem um padrão nos dois estabelecimentos de ensino: moram no próprio bairro da escola, ou em bairros vizinhos, o que contribui para sua locomoção até a escola, que por muitos é feita a pé, sozinhos ou em companhia de colegas.

Muitos não souberam responder à questão sobre a renda da família. Dos catorze questionários aplicados, apenas sete trouxeram informações sobre a renda familiar, com média de 1 a 3 salários mínimos para uma média de quatro pessoas que vivem com esta renda. Quatro alunos responderam já haver realizado alguma atividade remunerada. A média de meio salário mínimo por pessoa nas respectivas famílias está próxima da realidade dos 20% mais pobres da região sudeste, entre as famílias com rendimentos, cuja participação é de 0,42

salários mínimos *per capita* (IBGE, 2012, p. 178), indicador que revela a condição social da população pesquisada, situada na base da pirâmide social.

Quatro alunos responderam já haver realizado alguma atividade remunerada. Um deles não havia preenchido o campo de resposta e, no que perguntei, me relatou: “panfletagem, mas não sei se conta”. Dos outros três, uma relatou já ter ajudado seu pai no serviço, porque queria dinheiro; a segunda respondeu já ter trabalhado como ajudante num escritório de advocacia, das 9:00 às 12:00; e o terceiro respondeu trabalhar em um “Lava Rápido” aos sábados, das 8:00 às 17:00, porque quis. Assim, verificamos que é pequena a participação dos alunos na constituição da renda familiar, apesar de que os relatos nas entrevistas mostram que muitos, principalmente as meninas, participam significativamente nos serviços domésticos em suas casas.

Quanto à atividade de trabalho dos pais, muitos não responderam, porém, entre as respostas figuram atividades relacionadas ao setor de serviços. Nas palavras dos jovens, são elas: confeitiro, cozinheiro, saladeira, cuidadora, empregada doméstica, empresário, funcionária pública, estacionamento do aeroporto, Telefônica, telemarketing, motorista autônomo, autônoma, leiteiro e pintor autônomo, construtor de obras, iridologia, limpeza, motorista (transporte executivo), atividade de corte de tecido, costureira.

Em relação à escolaridade dos pais, um quarto dos alunos não soube responder a questão. Dos 21 pais e mães restantes, sete (um terço) não concluíram o Ensino Fundamental, e dois terços apenas o concluiu, não prosseguindo os estudos. Tendo em vista a perspectiva de futuro dos alunos entrevistados, em relação a cursar o Ensino Médio e seguir com os estudos no Ensino Superior, pode-se apostar que a maioria encontra-se numa posição de ascensão em relação a seus pais.

Tabela 2
Distribuição dos alunos conforme níveis de escolaridade do pai e da mãe
EMEFs Renato Urbano e Noelma de Lourdes – 2013

Nível de escolaridade	Renato Urbano		Noelma de Lourdes	
	pai	mãe	pai	mãe
Não completou a 5ª série	1	2	0	1
Concluiu a 5ª série	1	0	2	0
Concluiu o Ensino Fundamental	2	1	3	2
Concluiu o Ensino Médio	1	3	0	1
Ensino Superior	0	0	0	1
Ignorado	0	1	1	1
S./inf.	3	1	0	0
Total	8	8	6	6

Em relação às atividades de lazer dos jovens, suas respostas confirmaram o que diziam nas entrevistas: sair com amigos ou com a família, jogar bola, assistir à televisão, usar o computador, jogar *video game*, ouvir música e dançar. Nota-se que as vivências de lazer dos jovens circunscrevem-se ao perímetro urbano de suas moradias, seja na rua, onde se encontram para jogar bola e conversar, seja em suas próprias casas, onde realizam as outras atividades citadas. As saídas com a família, embora não especificadas no questionário, foram relatadas nas entrevistas, sendo idas à igreja ou visitas a parentes. É comum, também, entre os jovens, viajar com suas famílias, durante as férias, em visita a parentes que moram em outras cidades ou estados. Esta é, talvez, a principal atividade de férias que se diferencia do que comumente realizam durante os finais de semana.

Tabela 3
Distribuição dos alunos conforme resposta ao item “religião” do questionário
EMEFs Renato Urbano e Noelma de Lourdes – 2013

Religião	Renato Urbano	Noelma de Lourdes	Total
Evangélica	3	2	5
Católica	2	1	3
Não tenho/nenhuma	1	1	2
Católica e umbandista	0	1	1
Sã Doutrina Espiritual do 7º dia	0	1	1
S./inf.	2	0	2
Total	8	6	14

A questão da religiosidade se estende para além da autodeclaração ou da frequência aos cultos. Foi recorrente, nas entrevistas, os jovens fazerem referências a grupos juvenis organizados por igrejas. Apesar da participação dos jovens nesses grupos não ser uma constante e, na maioria dos casos referirem-se a experiências do passado e de curta duração, foram significativas as menções a esses grupos durante as entrevistas quando eram questionados sobre a participação, sua ou de amigos, em outros grupos fora da escola, ou mesmo se conheciam algum outro grupo que reunisse jovens. Era comum esses grupos aparecerem nos relatos dos jovens somente após alguma insistência minha, questionando se não conheciam nenhum outro grupo fora da escola.

Por último, mas não menos importante, a questão referente à realização de cursos (computação, línguas, dança, música etc.) revelou uma importante diferença de perfil não só entre os alunos, mas, conseqüentemente, entre as duas unidades escolares. Enquanto a totalidade dos alunos da Renato Urbano respondeu nunca ter realizado algum curso, cinco dos seis alunos da Noelma de Lourdes responderam que sim, entre cursos de dança, línguas,

computação e teatro. Cruzando as respostas dos questionários com os relatos de entrevista, percebe-se que alguns desses cursos que os jovens da Noelma de Lourdes responderam ter realizado foram fomentados pela própria escola. Tal diferença coloca em questão o lugar das atividades extraclasse na perspectiva dos jovens alunos. Enquanto na Renato Urbano os jovens encaram as atividades extraclasse, notadamente organizadas pela CPA, enquanto uma “ajuda” prestada à escola, os jovens da Noelma de Lourdes percebem suas atividades extraclasse como oportunidades de formação e aprendizagem.

Para uma caracterização dos alunos por participação nos grupos da escola, duas tabelas indicam em quais grupos os jovens estavam participando no momento da entrevista, diferenciando os grupos que foram reconhecidos como tais, daqueles que aparecem em outros momentos da entrevista, nem sempre identificados como grupos de participação.

Tabela 4
Atividades desenvolvidas pelos jovens na CPA no momento da entrevista

Nome/Idade	Ano	CPA	Música	Futebol	Leitura	Brincadeiras
Raquel - 14	9º		X			
Luisa - 14	9º		X			
Jussara - 15	9º				X	X
Tiago - 14	9º			X		
Anderson - 14	9º		X			
Roberta - 14	8º					X
Paulo - 16	9º			X		
Kathleen - 14	9º		X			
Priscila - 13	8º				X	X

Em azul, respostas dos jovens que não mencionaram a CPA, nem suas atividades, quando da pergunta “Você participa de algum grupo na escola?”. Em vermelho, os jovens que mencionaram a CPA ou suas atividades diante da mesma pergunta. Marcadas com X, as atividades que os jovens desenvolvem na CPA

Tabela 5
Participação dos jovens entrevistados nos grupos da escola no momento da entrevista

Grupo/Sujeito	Ana 7º ano	Francisco 8º ano	Carolina 9º ano	Paula 8º ano	Diana 9º ano	Emília 9º ano
Espaços institucionalizados de participação						
CPA						
CRT						
Grêmio						
Espaços não institucionalizados de participação						
Hip Hop						
Fanfarra						
Jazz						
Teatro						
Vôlei						
Basquete						
Handball						
Capoeira						
Monitor de informática						
Cursinho						

Em vermelho, os grupos que foram citados na resposta à pergunta *Você participa de algum grupo na escola?* Em azul, grupos em que os jovens participam e apareceram em outros momentos da entrevista.

CAPÍTULO IV – EXPERIÊNCIA E SENTIDOS DA PARTICIPAÇÃO JUVENIL NA ESCOLA

A busca pelos sentidos da participação juvenil na escola, a partir das observações de campo, mas principalmente pela análise das entrevistas, se mostrou uma busca interminável, dadas as inúmeras possibilidades de arranjos que poderiam ser feitos a fim de evidenciar este ou aquele grupo de jovens, de acordo com os sentidos em comum que atribuíam as suas mais variadas experiências – escolares ou não – e também pelas diversas possibilidades de derivações analíticas a partir de uma simples frase. Porém, devido às delimitações de tempo a que esta pesquisa esteve planejada, procurei tratar das questões que se mostraram mais significativas para os jovens, a partir de seus relatos, antes que fossem informadas por qualquer teorização pré-concebida. Dessa forma, muitos depoimentos e observações não puderam ser incluídos neste texto pelo simples fato de que uma dissertação deve partir de um recorte específico da realidade, que lhe seja suficiente para os propósitos de pesquisa que a motivaram.

* * *

Na análise, observou-se uma diferença significativa entre as experiências de participação dos jovens de cada escola, em grande medida relacionada às diferentes oportunidades de participação que cada escola oferecia aos seus alunos. Porém, os jovens também relataram experiências para além desses espaços, como em grupos de pares, internos e externos à escola. Dentre as diversas experiências juvenis relatadas e observadas nesta pesquisa, sobressaíram-se quatro formas predominantes de participação, que ocorrem em espaços diversos, dos mais aos menos institucionalizados, e que são aqui definidas como: *representação*, *monitorias*, *projetos* – em espaços propostos pelos adultos – e *intersticiais*, em espaços criados pelos próprios jovens.

Os espaços de *representação* constituem a CPA, o Grêmio Estudantil e o Conselho de Representantes de Turma (CRT), sendo que os dois últimos seriam exclusivos de Noelma de Lourdes²⁹. Nesses espaços, a participação ocorre como representação dos pares nos espaços institucionalizados de gestão compartilhada da escola, nas quais também há presença e

²⁹ Ainda que a CPA funcionasse de forma distinta nas duas escolas, guardando características e frequência próprias a cada estabelecimento de ensino, será em ambas considerado espaço de representação, pois em ambas foi verificada a realização de reuniões com representantes de segmentos diversos, e em ambas houve a participação dos alunos da CPA no Encontro Geral de Alunos de CPA do município de Campinas representando suas escolas.

participação dos segmentos pais, funcionários, professores e gestores, além dos alunos.

Os espaços de *monitorias* são aqueles em que os alunos monitoram atividades voltadas para outros alunos. Em Renato Urbano, onde esse é o tipo predominante de participação dos alunos integrantes da CPA, as atividades monitoradas são de reprodução de Música e jogo de Futebol no horário do intervalo dos alunos adolescentes de sétimo a nono ano (período vespertino), mas também de Leitura e Brincadeiras, voltadas exclusivamente aos alunos mais novos nos períodos matutino (1º à 4º ano) e intermediário (4º à 7º ano). Em Noelma de Lourdes, dois alunos afirmaram participar de espaços como estes, oferecendo apoio, como monitores, nas aulas que utilizavam a sala de informática e no projeto de Jazz, ambos para alunos menores. Ainda que não seja uma prática de representação, os monitores, muitas vezes, podem ser considerados “exemplos a serem seguidos”, como se verá na análise dos sentidos desse tipo de participação para os jovens.

Já os espaços de *projetos*, exclusivos de Noelma de Lourdes³⁰, concentravam atividades de cunho artístico-cultural, como as aulas de Hip Hop, Capoeira, Teatro, Fanfarra e Jazz; atividades desportivas, com as aulas de Vôlei, Basquete e Handball; e, por fim, o Cursinho, como espaço do saber escolar acadêmico, voltado aos alunos do nono ano que iriam se candidatar a vagas em colégios técnicos que mantinham processos seletivos do tipo “Vestibulinho”.

Para além das formas de participação oferecidas pelas escolas, como as descritas acima, os jovens marcam presença na instituição escolar sem serem convidados, e recriam tempos e espaços de sociabilidade no fluxo do cotidiano, a partir de práticas sociais que constroem a cultura juvenil (DAYRELL, 2007), que aqui denominaremos participações *intersticiais*. Entende-se que tais espaços são espaços de formação em que os adolescentes se educam uns aos outros a partir de suas próprias referências, independentemente dos adultos (BARRÈRE, 2011).

Nota-se que os espaços de participação disponíveis são distintos em cada escola, sendo que em Noelma de Lourdes predomina a ação institucional de fomento à expressividade juvenil por meio dos projetos, onde também os espaços de representação estudantil funcionam de forma regular; enquanto em Renato Urbano predominam as atividades de cunho esportivo e cultural – mais próximas do lazer para aqueles que delas desfrutaram, e mais próximas do

³⁰ Alguns projetos eram desenvolvidos no âmbito do programa Mais Educação do governo federal, com a presença de oficinairos contratados para esse fim, e outros eram desenvolvidos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, por meio de horas-projeto pagas aos professores da própria escola que ministravam as atividades. Noelma de Lourdes se caracteriza por ser uma escola em que há muitos projetos, sendo esse um de seus diferenciais entre as escolas da rede municipal de Campinas, segundo depoimentos de diversos entrevistados (alunos, gestores, professores, pais e mães de alunos etc.)

trabalho voluntário, como oportunidade de oferecer ajuda à escola e criar responsabilidade, para aqueles que as monitoram. Diante desse contexto, portanto, a análise das entrevistas buscou revelar não só as diferentes formas de participação nesses espaços, mas as diferentes relações com a participação dos jovens em suas experiências escolares mais amplas, seja nos espaços de participação reconhecidos pela instituição, seja nos tempos e espaços *intersticiais*, que se caracterizam pela sociabilidade entre pares, participação que recria expressões próprias da condição juvenil no interior da instituição escolar (DAYRELL, 2007, p. 1111; BARRÈRE, 2011).

4.1. Uma primeira imagem da escola

Antes de entrar nas questões sobre a participação propriamente dita, como definida a partir de seus diferentes espaços, as imagens que os jovens fazem da escola informam sobre suas relações com a participação, com o saber e com seus planos de futuro. Portanto, inicialmente apresentar-se-á as apropriações diversas que os jovens fazem da escola e de suas experiências, circunscrevendo os temas que aparecem como significativos ao falarem do ambiente escolar, a partir da divisão entre os jovens que manifestaram uma adesão crítica à escola e aqueles que não ponderaram, explicitamente, seus aspectos negativos.

4.1.1. Adesão crítica: apontando limites e reconhecendo potencialidades

No geral, pois somam dois terços dos entrevistados, a visão dos jovens sobre a escola é positiva. Porém, é crítica no sentido de que apontam limites, ainda que reconheçam seu papel legítimo, manifestando uma “adesão crítica” à escola (DAYRELL, 2011, p. 260). Os jovens que manifestaram esse tipo de posicionamento podem ser divididos em dois grupos: aqueles que levantaram críticas à escola em que estavam estudando no momento da pesquisa, e aqueles que fizeram suas considerações sobre sua escola atual com base em experiências progressas de outras escolas onde haviam estudado anteriormente.

O primeiro grupo conta com cinco jovens, todos da Renato Urbano (Raquel, Roberta, Jussara, Kathleen, Paulo), que apesar de terem estudado em outras escolas, não fazem referência ao passado para falar da escola atual. O posicionamento geral desses jovens é, predominantemente, de reconhecimento em relação ao trabalho de alguns professores e de crítica à falta de comprometimento de outros, mostrando que o cerne de suas relações com a escola está na relação com seus professores e com o ensino.

Olha, tem pontos bons dela e outros que não. Por exemplo, o ensino é bom, tipo de alguns professores... Tem uns assim que não se importam muito. (Raquel, 14)

Ah, ensina bem, dependendo dos professores, né. Porque tem professor que não ensina muito bem, mas a maioria deles ensina bem, então, sei lá... (Jussara, 15)

Ah, eu acho bom, os professores ensinam bastante. Eles são bem legais também, alguns né... (Roberta, 14)

Ainda que tenham mencionado os aspectos acadêmicos da relação com seus professores quando perguntados o que achavam da escola, algo que se destacou nos depoimentos desses jovens, porém, foram as críticas às relações humanas no cotidiano escolar – com professores, com diretores e entre os pares – relações que, dizem, poderiam ser mais solidárias e, quanto aos “colegas meninos”, menos agressivas. Observou-se que a imagem profunda da escola para esses jovens se constitui numa trama de relações mais diversa e não tão simples quanto aparentam em suas respostas concisas quanto ao ensino. Assim, o tema da violência e da indisciplina se mostrou um traço marcante em suas relações com a escola, verificado tanto nas entrevistas como nas observações de campo, e por isso merecem uma análise mais detalhada.

Entre essas críticas, duas jovens deram ênfase ao tratamento da direção dispensado aos alunos:

A única coisa que eu não gosto é da maneira como a direção trata a gente, a diretoria, porque eles tratam a gente com ignorância. Tudo bem, tem que tratar a gente, assim, eles tem que ser superiores, mas às vezes eles tratam a gente de uma maneira tão sem educação, assim, que às vezes até se sente bicho, de como eles tratam, então acaba sendo chato. (Raquel, 14)

Bom, ela não é ruim, (...) mas também não é aquelas coisas. Acho que poderia ser melhor. Quanto à direção e quanto aos alunos. [Melhor como?] O jeito que eles falam com a gente. Às vezes eles vêm gritando sendo que a gente não fez nada, sabe? Mas às vezes, também, dá motivo. É tudo um depende do outro, praticamente, sabe? (Kathleen, 14)

Em seus depoimentos, se dizem vítimas de agressões simbólicas, demonstrando, como também observou Corti (2002), que apesar do contato cotidiano com as mais diversas formas

de violência presentes nas periferias urbanas, essas jovens não a banalizam ou se acomodam a ela, mas nutrem “grande sensibilidade e sentimento de indignação em relação as mais variadas situações” (idem, p. 224) em que a violência pode estar presente. Nesse sentido, revelam também uma situação de incomunicabilidade entre os sujeitos escolares, em que o autoritarismo é uma marca da relação dos professores e gestores com os alunos (CARRANO, 2008, p. 182).

Como já mencionado, as meninas desse grupo também criticaram o comportamento de seus colegas do sexo masculino, que lhes causavam problemas de convivência, influenciando em suas visões sobre a escola. Falam, sobretudo, de expressões de indisciplina e resistência à escola, manifestadas na forma de depredação aos equipamentos escolares, de tentativas de impedir o desenvolvimento das aulas, mas também falam de conflitos entre pares, no universo da sociabilidade juvenil, como afirma Dayrell (2007, p. 1111), marcados por representações de uma masculinidade hegemônica, viril e competitiva.

Onde eu menos gosto de ficar é no banheiro das meninas, porque os meninos ficam tacando água lá. (Priscila, 13)

Os meninos ficam tacando coisa no teto... Que nem, agora a pouco tavam tacando bala no ventilador, bolinha... Conversando, o professor falando e eles conversando, ficam tacando bolinha nos outros, esse negócio aqui [peça de plástico da cadeira], ficam tacando nos outros, eles arrancam e tacam nos outros (Jussara, 15)

Parece que eles ainda não cresceram... Tipo, vão dar maçã no refeitório, eles começam a tacar maçã. Entendeu? Suco, começam a estourar suco. É criancice, entendeu? Eles não conseguem respeitar a ordem que não pode, uns fazem errado, entendeu? É tudo isso. Tipo, na sala de aula, xinga professor, grita. Essas coisas. (Kathleen, 14)

Podemos observar que a imagem que essas jovens fazem da escola também é construída por aquilo que seus pares fazem no ambiente escolar – em especial, os meninos –, ou melhor, pelo que fazem *desse* ambiente – uma realidade que merece destaque quando se fala em “adesões críticas”.

Outras expressões de violência e conflito, agora relatadas por uma jovem, foram registradas durante as observações de campo e expressam a intimidade dessa jovem com o crime organizado, ou, pelo menos, as representações positivas que nutre a respeito. Em um dos intervalos que presenciei, acompanhada de uma amiga a jovem Kathleen veio me contar que já havia sido expulsa da escola por ameaçar professores e “todo mundo”. Narrando sua

relação de proximidade com a organização criminosa PCC³¹, a jovem demonstra que as expressões de violência na escola, e também sua própria percepção sobre os conflitos estão intrinsecamente relacionadas ao contexto mais geral da violência que permeia as periferias da sociedade brasileira.

Diz que conhece “todo mundo do PCC” e ameaça chamar o comando para matar alguém da escola. Disse que já encomendou a morte do pai, mas o primo, também do PCC, não autorizou por se tratar do seu tio. Disse também que já namorou um cara do PCC, enquanto a amiga, ao lado, comentava “vê se pode, com treze anos!”. (Diário de Campo, 03/05/2013).

A mesma jovem afirmará, na entrevista, seu aprendizado sobre a responsabilidade e o respeito que adquire participando, e criticará o desrespeito por parte de muitos colegas que não saberiam respeitar normas básicas de convivência. Nesse caso, a ambivalência marca o discurso da jovem Kathleen, deixando entrever o traço particular de uma cultura da transgressão – que, segundo Sorj e Martuccelli (2008), seria traço característico do laço social comum à América Latina – quando exalta suas transgressões contra os poderes instituídos, como sinal de esperteza, e, logo depois, rechaça o comportamento transgressor de seus colegas, taxados de infantis e imaturos.

Na mesma semana, quatro dias antes, outras cenas de conflito me chamaram a atenção, por meio das quais seus protagonistas buscavam desestabilizar a ordem escolar, numa postura de enfrentamento aos poderes hierarquicamente instituídos, ainda que marcada pela ludicidade.

Após o intervalo do período vespertino, os alunos voltam para as salas de aula em grande alvoroço. Aparentemente, começa uma briga dentro de uma das salas de aula. Diante de uma grande gritaria, a diretora sai ao pátio para averiguar. As portas das salas de aula são golpeadas pelos alunos que já estão dentro. São vários golpes, em salas diferentes. A diretora vai de sala em sala e volta irritada com os professores que não tomaram providências para cessar a bagunça. Mais pro fim da tarde, enquanto

³¹ PCC é a sigla de Primeiro Comando da Capital, organização criminosa paulista que se caracteriza por ser comandada de dentro dos presídios, criando um sistema paralelo de regras que regulam a conduta de presos e criminosos, realizando diversos atos criminosos. A organização surgiu no início da década de 1990, como reação ao massacre protagonizado pela Polícia Militar no complexo penitenciário do Carandiru em São Paulo, e também contra os maus tratos impostos aos presos do Centro de Reabilitação e Penitenciária de Taubaté.

guardo a saída dos alunos do último período, já durante o horário da última aula, volta a diretora e me confessa a dificuldade em lidar com os problemas da escola. Quando volta à sua sala, dois alunos caminham em direção ao refeitório e entram cantando, muito alto, um “funk proibidão”, carregado de referências pornográficas. Uma inspetora lhes repreende, mas de nada adianta. Continuam cantando e gritando: “Ah, rapaziada!”. Entram nas dependências da escola em direção à sala da diretoria, e depois voltam com um papel nas mãos, correndo e gritando novamente. O papel é referente à suspensão que acabaram que levar. Segundo a inspetora Cleide, que conhece a família de um dos adolescentes, o mesmo estava sob efeito de drogas: “hoje ele usou o que tinha e o que não tinha”. Segundo uma funcionária da escola, o aluno é “usuário pesado”: “aqui é uma área de distribuição do PCC”, diz. Em seguida, se lamenta, dizendo que a própria família não dá conta do jovem. (Diário de campo, 30/04/2013).

Na sexta-feira da mesma semana, o jovem apresenta o mesmo comportamento, e o segurança da escola é chamado para levá-lo para fora. “Se você fala com ele, ele fica revoltadíssimo”, explica a coordenadora (Diário de campo, 03/05/2013).

Diante dos fatos relatados, é preciso lembrar que ocorrem no contexto de exclusão social das periferias urbanas, onde a população está mais exposta à violência, e a atenção dispensada às questões de segurança pelo poder público se dá, sobretudo, pela intervenção – violenta³² – da polícia militar. Nesse sentido, nota-se que a violência e a indisciplina, enquanto expressões marcantes dos tempos e espaços escolares, se dão num contexto de crise social mais amplo, em que o processo de mutação da instituição escolar – que democratizou o acesso, mas não produziu igualdade de oportunidades, pelo contrário, produziu novas formas de desigualdades, como afirma Dubet (2001) – coloca em xeque sua eficácia enquanto agência socializadora.

A percepção desta ineficácia inserida num quadro de aspiração por maior igualdade trazido com a democratização (PERALVA, 2000), o distanciamento entre o mundo juvenil e a cultura escolar, o crescimento da

³² Segundo Relatório da Ouvidoria da Polícia de São Paulo, em cinco anos a corporação paulista matou 6,3% mais do que toda a polícia dos E.U.A. Entre 2005 e 2009, o estado de São Paulo registrou 2.045 mortes causadas pela PM, casos que foram registrados como resistência seguida de morte. Ainda que o número de prisões tenha aumentado substantivamente no estado, o índice de prisões por mortes cometidas pela polícia é 108 vezes menor em São Paulo do que nos Estados Unidos. Fonte: sítio do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais: <http://www.ibccrim.org.br/noticia/13905-Em-cinco-anos,-PM-de-Sao-Paulo-mata-mais-que-todas-as-policias-dos-EUA->, acesso em 08/01/2014, às 8h38min.

violência criminal, das formas extra-legais de justiça (linchamentos, justiceiros, entre outras) e das práticas de violência dos organismos policiais sobre a população, sobretudo jovem, a partir dos anos de 1980, aliada à efetiva falta de legitimidade das instituições públicas encarregadas da segurança, constituem processos que criam cenários importantes na disseminação da indisciplina e de práticas violentas nas escolas de todo o país. (SPOSITO & GALVÃO, 2004, p. 349).

Para além das influências externas, como as citadas por Sposito e Galvão (2004), o exame da violência na escola deve considerar múltiplas variáveis e significados que se situam no âmbito das microviolências e transgressões entre pares (SPOSITO, 2001), como aparecem constantemente nas entrevistas sob o signo da “falta de respeito” entre colegas, com destaque para a violência dos meninos contra as meninas. Assim, Dayrell (2007, p. 1111) pontua que há duas dimensões principais a serem consideradas na interpretação dessa realidade:

As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinqüência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, entre outros fatores. Mas há, também, uma representação da imagem masculina associada à virilidade e à coragem, que é muito reforçada na cultura popular, constituindo-se um valor que é perseguido por muitos e que, aliado à competição, cumpre uma função na construção da sociabilidade juvenil. (idem)

Ao fazerem a crítica da violência entre pares paralelamente à denúncia das relações de desrespeito entre direção e alunos, essas jovens demonstram que os mecanismos de reprodução das relações conflituosas na escola remetam à ação institucional de uma escola que não consegue lidar com as especificidades de seu público jovem. Essa realidade também é constatada por Tigre (2013), que em recente tese de doutorado parte do que observou em seu trabalho anterior³³ e sintetiza:

a escola se sente impotente por não saber que atitudes tomar, por desconhecer a sua dinâmica e por não compreender o modo como os sujeitos jovens vêm vivenciando essa etapa da vida na contemporaneidade. Na mesma medida em que os profissionais que nela atuam não reconhecem que a escola não apenas reproduz as experiências de opressão e violência advindas do plano macroestrutural, mas também produz sua própria violência e sua própria indisciplina no plano microestrutural. (TIGRE, 2013, p. 20)

³³ Dissertação de mestrado que investigou as representações sociais dos sujeitos envolvidos em casos de violência na escola (TIGRE, 2002).

Tais observações encontram ancoragem em diversas outras pesquisas que, segundo Dubet (2001), verificaram, a partir de bases empíricas, novos mecanismos de produção de desigualdades no contexto da massificação escolar e no próprio interior das escolas, levando ao questionamento quanto à tese da produção de igualdade social por meio da democratização do acesso à escola:

as interações escolares e as expectativas recíprocas por parte dos professores e alunos beneficiavam os alunos oriundos das classes média e superior. Diversos “efeitos” não igualitários foram evidenciados: efeito classe, efeito estabelecimento de ensino, efeito professor. Dessa maneira, a escola acrescenta às desigualdades sociais suas próprias desigualdades. Por muito tempo, pensamos que uma oferta igual pudesse produzir igualdade. Hoje percebemos que não só ela não é realmente igual, mas que sua própria igualdade pode também produzir efeitos não igualitários somados aos efeitos que ela deseja reduzir. (DUBET, p. 13)

Dessa forma, as manifestações de violência e indisciplina não seriam apenas um reflexo das condições sociais e econômicas a que estão submetidos os alunos ou ao contexto social em que está inserida a unidade escolar, mas são também expressões de novas desigualdades produzidas pela massificação escolar e que são multiplicadas no interior da própria escola.

Vemos, assim, que são múltiplas as experiências escolares desses jovens, e que a violência está presente numa relação complexa com a ludicidade – como também observa Pereira (2010, p. 128) – nos relatos das meninas que reclamam das brincadeiras infantis, violentas ou desrespeitosas de seus colegas meninos. Assim, a violência e o conflito podem ser entendidos mais do que formas de resistência à uma escola sem sentido, mas como processos de sociabilidade que criam os sentidos juvenis de estar na escola.

Quanto aos relatos e experiências que remeteram à relação dos jovens com o crime organizado, é preciso refletir que, para esses jovens, no contexto das periferias em que vivem, “o “mundo do crime” é um domínio com o qual, querendo ou não, é preciso lidar” (FELTRAN, 2008, p. 122), uma vez que suas fronteiras tem se expandido no sentido de uma crescente capacidade de impor parâmetros de organização social, de circulação de mercadorias, serviços e discursos de forma cada vez mais intensa. Seus códigos e valores adentram o universo escolar, gerando uma sensação de impotência em professores, gestores e funcionários, que não veem muitas alternativas, com os recursos escassos de que a escola dispõe, para fazer frente na disputa pela socialização dessa parcela da juventude. Porém, essa questão mereceria um questionamento mais cuidadoso quanto a apreensão adulta dessas

manifestações da juventude como formas de associação ao tráfico, à violência e à criminalidade – cujo estigma oblitera a escuta da mensagem profunda que comunicam, a partir da qual não há diálogo possível com o mundo adulto em questão, uma vez que enxergam nesses jovens, antes de tudo, a falta do sujeito e a deterioração da consciência pelo uso de drogas.

Voltando da análise sobre os relatos de violência, indisciplina e agressões simbólicas, que ganharam força nas entrevistas quando do apontamento das críticas à instituição escolar, o grupo em questão que se mostrou crítico em suas falas, também apontou problemas quanto à infraestrutura da escola. Seus posicionamentos estiveram aliados à capacidade de demandar melhorias que, porém, não eram atendidas. Uma das jovens de Renato Urbano (Raquel) destacou a ineficiência do poder público em escutar os jovens nos espaços de diálogo criados pela CPA, fora da escola, como nos encontros gerais em que há presença do secretário municipal de educação e de outros servidores da mesma secretaria. A jovem contou que, por repetidas vezes, os alunos reivindicaram a cobertura da quadra de esportes, mas que tal demanda nunca foi atendida:

A quadra tá sem telhado há muito tempo, e a gente precisava porque tem vez que chove e aí não dá pra ter aula. Já tem muito tempo que a gente pede e não dá em nada. Tanto que eu participo da CPA há muito tempo pedindo isso, a gente sempre leva nos lugares, mas nunca deu em nada. (Raquel, 14)

Essa recorrência também foi percebida pela vice-diretora, que relatou seu medo de a CPA estar contribuindo para uma formação cidadã “ao contrário”, ou seja, pela frustração da experiência de participação dos jovens tendo em vista a não concretização dos desejos e expectativas criados nesses espaços. Dessa forma, coloca-se em questão se a constituição de espaços participativos como a CPA contribuem de fato para a ampliação da experiência democrática nas escolas.

A jovem Jussara também reclamou das condições físicas da escola, especificamente da sala de aula, mas não mencionou a CPA como espaço de reivindicação de melhorias, apenas afirmando que já havia reclamação a respeito, mas que nada foi feito para solucionar o problema:

...cortina, não tem na sala, bate sol... Ventilador, acho que tinha que ter uns dois ou três, e tem um só... Que nem, na minha sala tá quebrado, e aí nós fica brigando porque (...) um sente vento e outro

não, quando tá muito calor, então... Sei lá, a gente já reclamou, só que não providenciaram ainda. (Jussara, 15)

Quanto à organização da escola, um aluno enfatizou que estava melhorando devido aos projetos desenvolvidos pela CPA nos intervalos, como a música e o futebol. Aqui, nota-se que o intuito da direção com as atividades da CPA nessa escola é também absorvido por este jovem. Como relataram a vice-diretora e a orientadora pedagógica da escola, a CPA estava servindo, inicialmente, como uma oportunidade para a escola colocar em prática alguns projetos visando à diminuição dos acidentes e das brigas durante os intervalos. Segundo as mesmas, as atividades de música, futebol e de brincadeiras fizeram diminuir substantivamente os conflitos e acidentes ocasionados pela “correria” durante os intervalos.

Ah, acho a escola legal. Tá melhorando, porque antes era mais bagunçada, agora tá ficando mais certinha, assim. Acho que tá melhorando a escola. Ainda mais com a CPA, que traz os alunos pra fazer as coisas, assim, é melhor ainda. Tem o futebol, tem a música, que fica tocando, eu acho bem legal esse negócio de CPA. (Paulo, 16)

O segundo grupo conta também com cinco alunos, quatro de Noelma de Lourdes (Carolina, Paula, Diana e Emília) e uma da Renato Urbano (Luisa). Com exceção de Emília, todas estudaram em outra escola, e fizeram suas considerações com base em experiências anteriores. Apesar de terem ressaltado apenas aspectos positivos da escola atual, consideramos que essas jovens realizaram uma adesão crítica à instituição pois foram capazes de reconhecer, a partir de suas próprias experiências, diferenças entre estabelecimentos que, de alguma forma, facilitaram ou dificultaram a construção de sentidos para a escola. As jovens ressaltaram a qualidade do ensino e dos professores, a relação com os professores, a organização, os amigos e, no caso da Noelma de Lourdes, o diferencial dos projetos,.

Lá na outra escola, (...) os professores tinham pouca paciência com os alunos, tinha tanta pouca que a maioria era na base do grito, e eu acho que isso não ajuda em nada, mas só deixa o aluno um pouco traumatizado. Aqui, não, sabe?(...) Eu acho que o programa de ensino daqui é melhor. Eles, tipo, organizam tudo (...) eu acho que é super legal a organização. (Carolina, 13)

Eu gosto muito daqui, porque os professores daqui entendem a gente, conversam com a gente. Os professores de outra escola não fazem a mesma coisa, não ligam muito para o que o aluno sente. (Diana, 14)

Vemos que, em ambos os grupos, a relação professor-aluno é marcada por

contradições que estruturam o universo escolar, onde a incomunicabilidade entre jovens e adultos aparece nitidamente. É na sala de aula onde se dá a relação mais intensa entre as normas e os códigos do mundo adulto e do mundo juvenil, em suas diferentes demandas e particularidades. Se é comum ouvir reclamações por parte de professores em relação aos jovens da “geração atual”, as mesmas críticas são feitas pelos jovens, direcionadas aos seus professores.

Da parte dos professores, os jovens alunos são comumente rotulados de desinteressados pelos conteúdos escolares, apáticos, indisciplinados, alguns violentos, tidos como de *baixa cultura*, com sexualidade exacerbada e alienada, hedonistas e consumistas. Alunos, por sua vez, dão testemunho de uma experiência pouco feliz no ambiente escolar: aulas chatas e sem sentido prático, professores despreparados e “sem didática”, autoritarismos de docentes e administradores, espaços pobres e inadequados, ausência de meios educacionais (principalmente acesso a computadores e internet), ausência de atividades culturais e passeios. (CARRANO, 2008, p. 182)

Também se faz pertinente observar que as críticas aos professores estiveram associadas a considerações sobre a qualidade do ensino e à capacidade dos jovens em aprender, ou seja, para esses jovens o sentido da escola passa necessariamente pela relação com seus professores, evidenciando a crise do modelo predominante de escola baseada na transmissão de saberes (GHANEM, 2004). Assim, cabe questionar quem de fato são os alienígenas (GREEN & BIGUM, 1995) nessa relação, uma vez que a cultura escolar tradicional fica cada vez mais distante no tempo e o adulto é cada vez mais o Outro num mundo em que o jovem se estabelece enquanto modelo cultural do presente (PERALVA, 1997)³⁴.

Apesar de não constituírem uma proposta de mudança quanto à organização do currículo oficial, os projetos da escola Noelma de Lourdes foram percebidos como espaços importantes de vivências juvenis, e foram muito citados por esse grupo de alunos como um diferencial que vivenciam com grande prazer:

Ah, eu acho bom. Há muitos projetos que a gente pode... Porque tem... Na minha antiga escola, a gente só estudava! Não tinha passeio, não tinha nada. Aí os alunos reclamavam muito. Aqui já é diferente. Bem mais legal do que lá. [Quais são as diferenças?] Ah, aqui tem muito mais, sabe, nas outras escolas os alunos só vem pra estudar. E aqui,

³⁴ Segundo Peralva (1997), a expansão das fronteiras da juventude frente às outras “idades da vida”, teria dissolvido a cristalização geracional do ciclo de vida ternário – juventude, idade adulta e velhice –, dissolvendo então a oposição entre o passado e o futuro, postergando o envelhecimento e transformando “o jovem, de promessa de futuro que era, em modelo cultural do presente” (idem, p. 23).

não. Eles podem ficar aqui. Em vez de eles estarem na rua, fazendo outra coisa, eles tão aqui fazendo Hip Hop, Jazz, Fanfarra, essas coisas... (Paula, 12)

Ah, é uma escola legal, tem coisas que aqui tem e que em outras escolas não tem. Tipo, o cursinho. Eu não conheço outra escola que dê cursinho de graça para alunos do 9º ano. E aqui tem. Então, eu acho uma escola ótima. (Emília, 14)

Assim, observa-se que numa primeira imagem da escola, os jovens de Noelma de Lourdes tenderam a fazer uma avaliação positiva da escola, ressaltando, principalmente, a qualidade das relações humanas entre professores e alunos e os projetos esportivos e artístico-culturais.

* * *

Percebemos que a dimensão de crise da instituição escolar pode ser lida a partir das críticas que fazem seus jovens alunos. Em Renato Urbano, os jovens falam ao pesquisador denunciando a precariedade das condições físicas e de funcionamento da escola, a má relação com alguns docentes e gestores, e também criticam os colegas que se expressam pela violência, seja contra a ordem escolar, seja na ludicidade entre pares. Já em Noelma de Lourdes, encontramos jovens menos dispostos a criticar a escola para o pesquisador que lhes indaga, mas propensos a elogiar a escola atual, comparativamente, a partir de suas experiências anteriores em outras escolas; mas que realizam críticas à escola atual nos espaços de representação – CPA, CRT e Grêmio Estudantil – como se verá adiante.

4.1.2. Uma “escola legal”: entre o bom ensino e o diferencial dos projetos

Um terço dos alunos entrevistados demonstrou estar contente com a escola, sem fazer qualquer crítica diante da pergunta mais geral sobre o que achavam dela. Estes alunos se caracterizam por terem estudado sempre na mesma escola, desde o primeiro ano do ensino fundamental, ao contrário dos outros dois terços que manifestaram uma adesão crítica.

Esses jovens podem ser divididos em dois grupos, que também os dividem por escolas. Se todos eles fazem uma imagem positiva da escola, sem fazer comparações ou críticas, evidenciam-se em suas falas dois grupos de sentido: aqueles que não fazem mais considerações do que simplesmente aceitar o ensino que lhes é oferecido como legítimo e

suficiente, e aqueles que enxergam a escola como algo além daquilo que sua função tradicional deveria garantir.

Os primeiros (Tiago, Anderson, Priscila), todos da Renato Urbano, dizem se sentirem bem na escola em que estudam e satisfeitos com o ensino. Tímidos, têm certa dificuldade em explicar por que gostam da escola, demonstrando que são outras as dimensões mais importantes de suas vidas, e que apenas “se adaptam à vida escolar, não se integrando (...), desenvolvem condutas ritualísticas, sem verdadeiramente jogar o jogo” (DUBET, 1998, p. 31).

Ah, acho que é... É legal, eu gosto de estudar aqui. (...) O aprendiz daqui também é bom. [O quê?] O aprendiz daqui, é bom. [O que mais você acha da escola?] Ah, só isso... (Priscila, 13)

Acho bom. Um bom lugar para estudar. [Fala mais um pouco?] Ah, num sei... É melhor ficar na escola do que ficar na rua aprendendo coisa que não deve. [E dessa escola, o que você acha dela?] De boa qualidade. (Anderson, 14)

Ah, acho boa, né. Porque tá aí, trataram eu bem, eu voltei. Todo mundo gosta de mim aqui, nunca me trataram mal... Pra mim, é ótimo. (Tiago, 14)

Note-se que, para Anderson, a escola se apresenta como alternativa ao “ficar na rua aprendendo coisa que não deve”, ou seja, a escola e a rua aparecem como as únicas opções de socialização fora do âmbito familiar, mostrando que o bairro onde vive, na periferia da cidade, carece de equipamentos públicos para o lazer e a fruição da juventude.

Quanto ao segundo grupo, composto por Francisco e Ana, ambos de Noelma de Lourdes, se houve alguma crítica à escola, estas não estiveram associadas à primeira imagem que faziam dela, ou seja, não se manifestaram logo na primeira pergunta sobre o que achavam da escola. Ambos relataram uma imagem positiva e teceram comentários enfatizando os projetos, a qualidade do ensino, a boa convivência, a importância dos amigos, e a preferência que dão à escola ao invés de ficarem em casa.

Ah, essa escola é legal. Prefiro ficar na escola do que em casa, né. [Por quê?] Porque na escola tem mais opção, tem mais coisa. [Tipo?] Tipo, oferece vários projetos, tem dança, coisas que eu gosto de fazer. Tem meus amigos também. (Ana, 13)

Sobre a qualidade do ensino dela, é boa pra caramba! Tem a qualidade dela, é são vários projetos pra incentivar o aluno a voltar,

é... Fazer os projetos, participar mais da escola, e o ambiente, assim, é agradável, pros alunos conviver mais com os outros, estudar melhor, assim... (Francisco, 14)

Enquanto os jovens que já estudaram em outras escolas aproveitaram a oportunidade para realçar suas críticas, seja à escola atual, seja às escolas antigas, esse pequeno grupo que sempre estudou na mesma escola não parece enxergar muitos problemas. Falando de sua adaptação acrítica, no caso da Renato Urbano, ou, no caso de Noelma de Lourdes, associando os projetos em que participam à satisfação de estudarem ali, todos relatam uma boa relação com o ambiente escolar, o que não significa uma vida ausente de conflitos fora da escola. Pelo contrário, esses jovens encontram na escola, muitas vezes, um desafio para a superação de problemas extraescolares, como fica implícito em algumas falas que apontam a oposição escola *x* rua ou escola *x* casa. Respectivamente, o jovem Anderson, dirá que seu aprendizado com a participação na escola reflete em casa, revelando dificuldades familiares, além de insinuar que a participação apenas lhe possibilita o encurtamento da experiência de um tempo certamente difícil:

Ajuda também mais em casa, na hora de controlar as coisas lá, a raiva. (...) Eu era muito bravo! Ficava xingando todo mundo, agora não, eu dei uma parada... Ajudou a passar o tempo mais rápido. (Anderson, 14)

E também Ana, 13, que no questionário revelou a menor renda *per capita* familiar: menos de um salário mínimo para sustentar quatro pessoas. Vê-se que, apesar do atual movimento de declínio do programa institucional – como afirma Dubet (2006) – não se pode desconsiderar o papel importante que a instituição escolar cumpre na socialização de muitos jovens, como afirma Sposito (2005), notadamente os que se situam na base do sistema social, que aspiram por escolaridade e buscam construir os sentidos de suas experiências juvenis a partir dos espaços que encontram e criam na instituição escolar.

4.1.3. Relação com o saber e a concretude dos planos

Todos os jovens entrevistados fazem alguma expectativa positiva em relação ao futuro. Porém, alguns demonstram ter maior clareza e segurança em relação aos seus planos, principalmente aqueles que visualizam uma trajetória segura rumo ao ensino técnico e superior. Nota-se uma relação interessante entre os jovens que, quando perguntados sobre o

que gostam e o que não gostam de fazer na escola respondem afirmando seu gosto pelos estudos e pelas atividades de aula, pois os mesmos também apresentam respostas firmes em relação a suas pretensões em cursar o ensino médio. Assim, podemos caracterizar esse grupo, de apenas quatro jovens (Raquel, Carolina, Ana e Diana), pela relação positiva que mantém com o saber, e a capacidade de estabelecerem uma relação coerente entre seus desejos e seus projetos. Ainda que tenham feito planos que não podem ser assegurados pela simples qualificação escolar, no contexto de crise social e de mudanças constantes na esfera produtiva³⁵, essas jovens se destacaram dos demais pela coerência quando falam que gostam de estudar e que têm planos de continuar estudando, e pela segurança com que apresentaram seus planos de cursar o ensino técnico ou superior.

O que eu mais gosto de fazer são as aulas, por incrível que pareça, eu gosto!

[...]

Sim, porque acho importante e eu pretendo fazer faculdade. Ou psicologia ou direito. (...) Pretendo tentar COTUCA e ETECAP, Ensino Médio e Técnico. (Raquel, 14)

Nossa, eu gosto de fazer tudo, até lição! (...) Tem uma professora, que ela dá aula dinâmica, mesmo sendo dentro da sala. Não é só eu, mas todo mundo na minha sala acha ótimo isso. (...) e não fica só naquilo de livro, caderno, livro, caderno, lousa. Acho que muda.

[...]

Aham, com certeza, porque eu quero entrar numa faculdade. (Carolina, 13)

Um segundo grupo de cinco jovens (Paulo, Paula, Emília, Luisa e Francisco) também apresentou propostas concretas para o prosseguimento dos estudos após o Ensino Fundamental, mencionando ensino técnico e superior após o Ensino Médio. Porém, esses jovens se dividiram entre aqueles para quem os estudos não figuram nas falas sobre o que gostam e o que não gostam de fazer na escola (Paulo, Paula e Emília) e aqueles que relataram dificuldades com as atividades em sala de aula quanto a essa pergunta (Luisa e Francisco). Ainda que não tenham demonstrado grande apreço pelos estudos, os jovens falaram da

³⁵ Corrochano (2001) demonstra, por exemplo, que a qualificação não é vista como o critério mais importante para a manutenção no emprego, para jovens operários da região do ABC. Inicialmente, os jovens entendem que a escolarização é o fator mais importante para encontrar um bom emprego, porém, a permanência nesse emprego, segundo mais de 80% dos jovens investigados, seria muito mais condicionada por fatores como assiduidade, bom comportamento e a qualidade do próprio trabalho. Inclusive, segundo afirmam Sposito e Galvão (2004, p. 373-374), os próprios educadores já reconhecem que o discurso da escolarização do presente como sentido que será constatado no futuro, a partir de uma recompensa prometida, “já não é suficiente para mobilizar efetivamente os jovens para o trabalho escolar.”

questão como um desafio, o que demonstra certa capacidade em lidar com os problemas do presente sem usa-los como limitadores de seus desejos em relação ao futuro:

Eu não gosto de copiar lição da lousa. Pra mim, estar ali sentada e copiando é a parte mais difícil. Eu escuto bastante, sei matéria, mas estar ali copiando é a parte que mais dificulta pra mim. (...) eu to copiando e, do nada, me disperso, e acabo parando de copiar.

[...]

Sim, porque acho que vai ser importante pra mim. Porque eu quero fazer uma faculdade. Eu queria fazer uma faculdade no exterior, Administração de Empresas. (Luisa, 14).

Deixa eu ver... Lição de ciências. Ciências e matemática, que eu tenho um pouquinho de dificuldade, mas to conseguindo me ajeitar um pouco.

[...]

Pretendo fazer Ensino Médio, Faculdade... Mas, por enquanto, eu não sei do quê. [Por quê o Ensino Médio?] Bom, pra tá aprendendo mais, pra conseguir uma boa qualidade de ensino, mais informações, e também mais informações pra tentar conseguir um bom emprego, uma boa vida. (Francisco, 14)

Se as atividades de aula são vividas com dificuldade, vale ressaltar que, muitas vezes, os jovens encontram em seus pares o apoio para encarar tais desafios, como fica explícito na fala da jovem Luisa, a respeito do apoio que sua amiga lhe dá durante as aulas:

Hoje, é minha melhor amiga. Tá sempre fazendo com que eu faça lição. Copiar, pra mim, não é meu forte copiar lição. Daí tem as boas e as ruins, como sempre. Elas estão sempre em cima: “não vai fazer a lição? Copia a lição, garota!” (Luisa, 14)

Outro grupo de jovens apresenta preocupações diferentes em relação ao futuro. Não menos coerentes, porém, com uma coerência preocupante, esses jovens reconhecem que não gostam das atividades de estudo propriamente ditas (aulas, lições, cópias, leituras), e tampouco projetam uma continuidade dos estudos com alguma concretude. Todos, como já dito anteriormente, afirmam que pretendem fazer o Ensino Médio. Porém, esse grupo apresenta a peculiaridade de não elaborar seus planos com a concretude daqueles já mencionados no item anterior. Enquanto aqueles determinam qual curso superior farão após o Ensino Médio, onde e por que, o presente grupo de seis jovens (Jussara, Tiago, Anderson, Priscila, Roberta e Kathleen, todos do Renato Urbano) responde, sem grandes ambições, que irão fazer o Ensino Médio porque é preciso, para que tenham um futuro

melhor, para que consigam arrumar algum emprego. Ainda que os outros jovens também tenham mencionado tais abstrações mais genéricas que relacionam qualidade de vida ao grau de escolarização, há uma diferença fulcral que diz respeito à possibilidade de terem pensado numa faculdade logo quando perguntados sobre o Ensino Médio. O presente grupo, ao contrário, não vislumbra a continuidade dos estudos para além do Ensino Médio, enxergando na educação básica algo suficiente para a conquista de um posto de trabalho satisfatório, ou mesmo de uma abstrata “condição de vida melhor”.

Sim. Ah, sei lá, eu pretendo ter um futuro melhor, mais pra frente, sei lá, alguma coisa assim... (Jussara, 15)

Pretendo, porque eu acho que sem o estudo, ninguém vai pra frente. (Kathleen, 14)

Pretendo, pra ter um futuro melhor... No presente... (Anderson, 14)

Pretendo. Ah, acho que... Até pra ser gari precisa do segundo ano. Então, se a gente quer ser alguma coisa na vida, precisa estudar. (Priscila, 13)

Aqui, a escolarização, que já deixou de representar garantia de inserção profissional e mesmo social no contexto brasileiro, aparece como condição mínima para dar início à busca por uma vida melhor, uma vida diferente do presente, por um trabalho menos precário do que o trabalho dos pais e assim por diante. Esses jovens demonstram saber que a escolarização é apenas um passo entre muitos para esse futuro menos penoso, mas desconhecem os obstáculos posteriores que teriam de vencer para continuar nessa luta.

4.2. Diversidade, sentidos e experiências de participação

Para além do que se poderia esperar quando da elaboração do roteiro de entrevistas, os jovens manifestaram diferentes visões e depoimentos sobre suas experiências de participação na escola. Das formas mais previsíveis às mais improváveis, seus depoimentos trouxeram à tona uma diversidade de sentidos que os espaços escolares podem adquirir a depender de como são vividos e ocupados. Das formas mais institucionalizadas de participação, como nos mecanismos de representação e avaliação, e também nas monitorias, às formas menos previsíveis e mais espontâneas, como as sátiras às normas escolares, os abaixo-assinados ou a crítica performática dos conflitos de gênero, os jovens falam também de suas vivências em grupos juvenis de fora da escola, e atentam para uma vontade latente de integração para a qual

nem sempre encontram oportunidades concretas de fruição. Assim, se há alguma tônica em seus discursos, esta não tende a uma homogeneização, mas, pelo contrário, aponta para a potência de multiplicação das formas de experimentar e construir tempos e espaços, sejam eles escolares ou não escolares.

4.2.1. Espaços institucionalizados de participação: a representação na CPA, CRT e Grêmio Estudantil

Os espaços institucionalizados de participação por excelência são aqui considerados como espaços de reunião em que os jovens têm a chance de participar da gestão dos tempos e espaços escolares. Assim, considera-se que de alguma forma esses jovens estão em posição de representação do segmento alunos. Esses espaços foram alvo de significações diversas por parte dos jovens, sendo que cada escola guarda diferenças determinantes quanto a sua existência e modo de funcionamento. A análise que se faz aqui tem como base os relatos das entrevistas, a observação de algumas reuniões de CPA³⁶, e também do Encontro Geral de Alunos de CPA, do qual ambas as escolas participaram.

Inicialmente, observou-se que quanto mais institucionalizadas as formas de participação, maior é a presença adulta nesses espaços. Portanto, a relação dos jovens com a participação institucional também demonstra sua relação com os adultos ali presentes. Nota-se, como se verá adiante, muitas menções às gestoras quando o assunto é a participação institucional.

As reuniões de CPA da EMEF Renato Urbano foram relatadas como espaços de organização das monitorias e de seleção de monitores. Percebe-se, pelos relatos, que essas reuniões ocorrem sob certa informalidade. A jovem Roberta, quando questionada sobre o que acontecia nessas reuniões, disse que há uma pauta “que fala o que nós faz ou deixa de fazer”, e que os adultos “pedem ideias, mas ninguém nunca fala”. Diz que todas as brincadeiras desenvolvidas pela CPA foram ideias de Josefina – a agente de apoio escolar que comandava as reuniões menores, de organização das monitorias.

Ah, eles fazem... Como fala? A pauta! Fala o que nós faz ou deixa de fazer. (...) Falam pra nós apresentar mais coisas pra fazer no recreio [Eles pedem pra vocês apresentarem?] É, tipo, falam assim: você tem,

³⁶ Em Noelma de Lourdes, onde as reuniões da CPA eram definidas em calendário previamente estabelecido no início do ano, acompanhei nove reuniões, de novembro de 2012 a dezembro de 2013. Já em Renato Urbano, onde não havia um calendário disponível das reuniões, participei apenas de uma reunião, em agosto de 2013, a única também para a qual fui convidado a participar.

assim, algo pra falar que nós possa fazer mais no recreio? [E o que vocês falam?] Ah, ninguém nunca fala. (Roberta, 14)

Anderson também fala da CPA como espaço de opinião e de palpite sobre o que pode *melhorar* na escola – melhorar, não mudar. Questionado se já deu alguma ideia, ou como tem sido sua participação nesse sentido, conta que ainda não deu nenhuma ideia, pois faz pouco tempo que participa da comissão. Para ficar mais claro como ocorrem essas reuniões, a descrição de Priscila é emblemática:

O que eu menos gosto é de vir na reunião que tem. Ah, não é legal ficar ouvindo as pessoas falar... O que eu mais gosto é de vir ajudar. [...]

[Como funciona a reunião de CPA?] Junta todas as pessoas que é da CPA, a Diretora, a Coordenadora Pedagógica, e umas funcionárias. Aí a gente fala de vários assuntos: como lidar com as crianças, se mudou alguma coisa aqui na escola, como... É isso... [E vocês participam da reunião? Como você participa?] A gente participa assim: a gente senta todo mundo lá na sala de informática, aí a gente fica conversando, o que a gente quer fazer. Igual, eu escolhi fazer bater corda com as crianças, cuidar do Ping Pong da vida... E os meninos às vezes escolhem cuidar das crianças no Futebol... [E vocês falam?] Com elas? [Na reunião?] Fala, pode dar opinião. [Que tipo de fala vocês fazem? Que tipo de opinião?] Igual, quando os brinquedos estão muito velhos, comprar brinquedo novo, coisa nova pras crianças. Igual, aqui a gente fica sentado escutando música, e quando a caixa está bem velha, comprar uma caixa nova. [Você já deu alguma sugestão? Já falou alguma coisa?] Não, só pra comprar brinquedo novo, só... [...]

[Você passou a enxergar a escola de uma forma diferente depois da CPA, ou não?] Como um lugar de trabalho, de aprendiz... Antes eu vinha pra escola só pra encontrar as amigas, né, pra conversar... Aí eu entrei na CPA, aí eu mudei bastante. [Agora você vê a escola como?] É um lugar de aprendiz, não é um lugar de bagunça. (Priscila, 13)

Os espaços de reunião da CPA em Renato Urbano são, na verdade, dois: aquele das reuniões semanais, coordenadas pela agente de apoio escolar Josefina, com o objetivo de orientar as monitorias e resolver problemas da ordem do cotidiano; e aquele em que há presença de todos os segmentos, destinado a discutir questões mais amplas, para além das monitorias. Esse segundo espaço, porém, só pode ser observado numa única ocasião durante o trabalho de campo nessa escola, em 16 de agosto de 2013, que relato no parágrafo abaixo:

Nessa reunião, estiveram presentes, dos jovens entrevistados, apenas

Raquel e Kathleen, porém, havia cerca de quinze alunos no total (de séries variadas, entre 6º e 9º anos), além de três professoras, uma funcionária e também mãe de aluno, a vice-diretora, a orientadora pedagógica e a agente de apoio Josefina. A reunião ocorreu na sala de informática da escola, e foi dado início com a fala da vice-diretora divulgando o Encontro Geral de Alunos de CPA, que seria realizado no próximo dia 20 de agosto. Após o convite, todos os alunos presentes se manifestaram interessados em participar do encontro. Logo, uma questão se coloca: “tem que ir de uniforme?” (Kathleen, 14). A jovem pergunta se pode ir apenas com a camiseta do uniforme, reservando a calça ou shorts à sua escolha. Quem responde à aluna é Josefina que, sem titubear, chama atenção para a suposta solenidade do evento, onde outras escolas estarão presentes e “nós não podemos fazer feio!”. Em seguida, passa-se a discutir a recente experiência da monitoria de música no intervalo do período intermediário – em que os alunos são mais novos, de 4º a 7º ano. Uma aluna reclama que “só tocam funk”, ao passo que outra aluna sugere que se faça uma “caixinha de votação”. Kathleen e Raquel aproveitam a oportunidade e compartilham suas experiências: primeiro sugerem uma votação, mas depois sugerem que os próprios monitores deveriam escolher com base no bom senso, de forma a agradar a todos os gostos. Alguns alunos mais novos questionam sobre o funk, e as duas alunas mais experientes novamente tomam a fala: “o funk pesado não está autorizado”, ao que uma professora emenda: “não pode palavrão”. Logo após essa troca de experiências em que as alunas mais velhas orientam os mais novos sobre como deve ser o trabalho de monitoria da música, Kathleen critica os alunos mais novos que não estariam tendo o devido cuidado com as caixas de som e pede caixas novas. A OP, como para defendê-los, se diz testemunha do cuidado que estavam tendo com o som e parabeniza a todos pela dedicação, neutralizando o conflito. Raquel informa que Luisa não está mais participando, e que outra aluna gostaria de ocupar seu lugar. Mas a OP rebate: “se quiser participar, tem que vir na reunião também”. Uma nova questão se coloca, dessa vez, de infraestrutura: “o forro da sala de aula caiu na minha cabeça, ainda bem que era leve”, diz uma professora. No período intermediário, uma aluna denuncia que, depois que começou a atividade de som, nenhum menino quer ajudar a guardar os brinquedos; ao que um garoto completa: “eles me deixaram sozinho lá, dona!”. Logo, Josefina os interrompe: “Isso é entre nós, já conversamos, não precisa falar

disso aqui!”, remetendo a questão ao espaço das reuniões semanais, sob seu comando. Após um aluno pedir para sair mais cedo da aula para preparar sua monitoria, e ter seu pedido negado pela OP, que rebate dizendo que a aula é prioridade, Josefina exclama: “sumiram todos os monitores da manhã!”. A OP pergunta quem tinha assumido o compromisso dessas monitorias, e para sua surpresa Raquel responde: “eu assumi, mas não me passaram os dias nem os horários que eu tinha que vir”. Kathleen completa: “eu também posso vir com ela”, ao que a OP, ríspida, responde: “já marquei seu nome”. Kathleen ri como se tivesse ganhado uma disputa. A vice-diretora toma a palavra e muda de assunto: “foram protocolados dois abaixo-assinados pela construção de uma escola no bairro, organizados pela Terezinha”, funcionária da alimentação e mãe de aluna. A OP diz que a secretária municipal de educação lhe passou a informação de que o Ministério da Educação iria liberar verba para a construção dessa escola apenas no ano de 2015, e que a comunidade deveria ficar atenta aos vereadores para pedir melhorias para o bairro. Já uma professora sugere “irmos à câmara para cobrar a construção da escola!”. A vice-diretora diz que vai verificar no site da prefeitura como está o andamento do protocolo do abaixo-assinado. Em seguida, retoma a pauta, indicando as metas para o semestre: a fuga dos alunos antes do horário de dispensa; a diferença de comportamento que os alunos estariam tendo dentro e fora da CPA, e a necessidade de um compromisso por responsabilidade e respeito dentro e fora da comissão. A OP toma a fala e faz um elogio da presente reunião como momento democrático “onde todos são ouvidos e respeitados, [que] precisa ir a toda vida escolar”. Mas a vice retorna à pauta: “estão destruindo o laboratório de informática”. “É igual ao forro, assim que arrumam já tem alguém estragando”, comenta Kathleen. A OP retoma uma questão pedagógica da pauta: “é preciso melhorar o índice de escrita e leitura, vamos colaborar! Não é só o professor que é responsável pelas atividades. Agora, além da Prova Brasil e da Provinha Brasil, temos uma nova avaliação, a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização. Entregar a prova em branco é assinar em baixo a nossa não participação. Temos que cumprir nossas obrigações. Nos ajudem com a conscientização dos colegas, não podemos fazer vista grossa!”. Ao que Kathleen responde: “Eles não vão fazer a prova mesmo se falarmos. Querem ser rebeldes, entregar em branco, e isso incentiva os outros.”. Porém, ao final a vice-diretora dá a tônica da participação na escola, delegando novas responsabilidades a estes

representantes que, no mais das vezes, querem apenas colocar um som no intervalo, brincar com as crianças ou apitar um jogo de futebol para os amigos. “Mas vocês tem que incentivar o contrário”, diz. (Diário de campo, 16/08/2013)

A partir do que se observou nesta reunião de CPA, emergem muitas questões importantes para a compreensão da experiência de participação desses jovens. A começar pelo posicionamento dos adultos, nota-se que a ação de responsabilização vai além das atividades de monitoria previstas pela CPA dessa escola, e atingem o desempenho coletivo nas provas de avaliação externa. Segundo a própria OP, “entregar a prova em branco é assinar em baixo a nossa não participação”, remetendo o sentido da participação ao desempenho nessas avaliações, que é visto como uma “obrigação” de todos os alunos, cujo cumprimento deve ser fiscalizado pelos integrantes da CPA, que não devem fazer “vista grossa” – enquanto, se sabe, a atual lógica das avaliações externas determinam metas a serem atingidas pelas unidades escolares, pelas quais seus gestores são responsabilizados. Ou seja, tal controle do desempenho dos pares logo passa de uma orientação ou pedido, a uma obrigação a ser cumprida, tal como as metas e índices de leitura e escrita pelos quais são cobrados os gestores das unidades escolares. Dessa forma, os alunos integrantes da CPA são vistos pelas gestoras como capazes de incentivar os demais alunos nas tarefas pelas quais são cobradas pelo sistema de ensino por meio das avaliações externas. Esses jovens atuam, portanto, como representantes da gestão entre os alunos, ao contrário do que pressupõe a ideia de uma representação discente, que traria às reuniões com os gestores as demandas dos alunos, e não o contrário. Ainda assim, esses jovens se esforçam em participar desses espaços e em encontrar sentidos para essa participação, mesmo diante do papel controlador da gestão, que determina a participação dos jovens a partir de uma pauta construída unilateralmente.

O sentido da representação também se mostrou na atividade de monitoria da música no intervalo. Ainda que, semelhante ao futebol, os jovens monitores dessa atividade tivessem que cumprir com o controle designado pela escola, há um elemento de representatividade que deve ser destacado: a democratização do estilo. Em minha primeira visita à escola, presenciei uma votação, durante o intervalo, em que os alunos escolhiam o estilo de música que gostariam que tocassem nos intervalos. Uma cédula de votação contendo opções por diversos estilos foi distribuída, enquanto Raquel, Kathleen e Luisa passavam com uma urna recebendo

os votos. Na semana seguinte, havia um cartaz com a contabilização dos votos³⁷. Dessa forma, esta monitoria cumpriu uma função de representar os alunos em seus diferentes gostos musicais, por meio de um instrumento tradicional de participação: a votação. Assim, definido por votação que, guardadas as porcentagens, todos os estilos poderiam ser tocados, os monitores da atividade passam a ser alvo de pedidos que buscam realizar:

Normalmente, algumas pessoas chegam e dizem: “você baixa essa música pra por? Você tem essa música? Você põe?”. [E essas pessoas não são da CPA?] Não, são alunos, eles chegam na gente e pedem. (...) A gente vai atrás, baixa a música e coloca. (Luisa, 14)

Pela fala de Raquel, também monitora da música, percebe-se que os jovens gostam mais de exercer a representação de seus pares do que de obedecer a ordens sobre como realizar essa função - limites que, em suas visões, atrapalham o bom andamento de suas atividades:

*Eu gosto de cuidar do som, tipo, e o que eu não gosto é quando eles começam a dar ordem demais, porque eu tenho que fazer por minha vontade, e não porque eles estão pedindo. Aí eu não gosto. [Eles quem?] Ah, tipo, os professores, a Ingrid (vice-diretora), eles querem decidir o que a gente tem que fazer, aí eu não gosto, porque a gente sabe o que a gente tem que fazer, a gente é os alunos, a gente vê o que se passa... (...) [Tipo o quê, por exemplo?] Às vezes, da gente querer sair um pouquinho mais cedo, por causa do som, pra gente comer... Eles não gostam muito, porque **acham que a gente vai fazer bagunça**, essas coisas, mas não, a gente vem pra comer porque é às vezes, quando a gente tá com fome, e eles não gostam... E a gente já deu essa ideia. Ou então, até mesmo, quando a reunião de CPA é de sexta-feira. Porque a gente tem Educação Física de manhã, depois tem reunião de CPA, e depois tem aula, então a gente tava pedindo pra ver se muda, ou se a gente pode ficar aqui até o horário da escola. Aí eles estão analisando pra ver se pode. (Raquel, 14)*

Pode-se observar que, em Renato Urbano, dentre as formas de representação que a participação juvenil na escola pode proporcionar, são os espaços intersticiais que ganham relevância no depoimento dos jovens, quando apontam seu desejo por autonomia para representar a diversidade de gostos musicais sem a interferência adulta das gestoras, ou manifestando seu desgosto pelas reuniões, onde não se sentem à vontade para se expressarem.

³⁷ A pergunta na cédula de votação era “Que tipo de música você gostaria de ouvir no intervalo do recreio?”. No cartaz com a contagem dos votos, registrou-se vitória expressiva do Funk, com 86 votos, seguido do Rock, 47, Pop, 40, Sertanejo, 25, Pagode, 25, Eletrônica, 08, Gospel, 05, MPB, 01. Apesar das cédulas de votação não contarem com as opções Eletrônica e Gospel, estas preferências apareceram na contagem geral dos votos. Já o Axé, estilo musical que marcou uma geração nos anos 1990, não recebeu nenhum voto.

O espaço institucional da reunião, assim, é vivido com certa angústia, como uma condição não compreendida, imposta para o exercício da participação realmente representativa de suas vontades mais profundas. Afinal, como disse a OP, “se quiser participar, tem que vir na reunião também”. Porém, aqui se faz necessário questionar não sobre a necessidade de reuniões para organizar as atividades de participação, mas sim sobre o lugar de fato que é dado aos jovens nesses espaços e mesmo o controle exercido sobre as atividades que desenvolvem enquanto monitores. A esse respeito, fica evidente, na fala de Raquel, a desconfiança dos adultos em relação aos jovens da CPA, e o incômodo desta jovem com as “ordens” que recebe, enquanto afirma que sua participação deve ocorrer por vontade própria e não por ordens alheias. Paradoxalmente, ao distribuir funções de regulação dos tempos e espaços escolares aos alunos, a gestão não se sente segura quanto à eficiência do trabalho dos jovens. Assim, estes percebem que a participação não os coloca em posição de igualdade perante os adultos, posição que reivindicam ao contestar as ordens e desconfianças da gestão.

* * *

Em Noelma de Lourdes há uma presença significativa de alunos nos espaços institucionalizados de participação, organizados pela escola para que exerçam suas vozes em forma de críticas, dúvidas, sugestões ou elogios, representando seus pares. As instâncias da CPA, do CRT e do Grêmio Estudantil³⁸ se articulam proporcionando um tipo específico de comunicação tanto dos alunos entre si, como destes em relação aos professores, gestoras, funcionárias e pais. Com um calendário de reuniões preestabelecido no início do ano, as reuniões da CPA ocorrem regularmente, com frequência permanente de todos os segmentos escolares durante o período em que se realizou esta pesquisa. Porém, ainda que todos os segmentos tenham mantido frequência absoluta nas reuniões em que estive presente, um fato que deve ser observado é a constante troca de representantes dos alunos nesse espaço, o que revela sua participação intermitente no espaço institucionalizado.

Dos quatro alunos entrevistados que integravam a comissão em março de 2013 (Carolina, Paula, Francisco e Ana), apenas Carolina estava presente na última reunião do ano, em dezembro. Já em agosto, constava um alerta na pauta da reunião: “Muitos alunos estão abandonando nosso barco”. Mesmo assim, houve falas significativas sobre as formas institucionalizadas de participação nas entrevistas, cujo sentido principal foi o da

³⁸ As instâncias de CRT e Grêmio Estudantil não existiam em Renato Urbano no momento desta pesquisa, por isso aparecem apenas na análise da participação em Noelma de Lourdes.

responsabilidade e do aprendizado.

Quando a sala me elegeu, votaram em mim, eu fiquei muito feliz, me senti assim, né, muito querida pela sala, de colocar essa responsabilidade na minha mão. Daí eu acho legal participar. (Ana, 13)

Na CPA e no Conselho de Representantes é bem mais responsabilidades, sabe? A gente tem que acordar cedo, tem que chegar no horário. [...] A gente tem que tá ali, presente, mesmo que seja de quinze em quinze dias, mas é uma responsabilidade. (Paula, 12)

A maioria é responsabilidade (...) e vou aprendendo a ver o outro lado da escola, com a CPA eu aprendia isso. (Diana, 14)

Quanto ao reconhecimento que os jovens gozam ao serem eleitos para participar da CPA ou do CRT, a participação institucionalizada contribui para a construção do sentido da responsabilidade da representação. Aqueles jovens que participaram da CPA por vários anos, puderam gozar do reconhecimento de representar seus pares em Encontros Gerais e mesmo escrever artigos que foram publicados em um livro que narra o processo de implementação do sistema de AIP na rede municipal de ensino de Campinas³⁹. Porém, nenhum deles associou a participação social ou política como possibilidade em seus planos de futuro, talvez porque a prática da participação nesses espaços não seja assim tão significativa quanto o fato de terem sido eleitos.

Nesse sentido, duas jovens falam e fazem pensar a respeito da dificuldade dos adultos em enxergar a especificidade juvenil de seus alunos no espaço da CPA, onde há predominantemente adultos – ainda que o número de adolescentes somado ao de crianças seja expressivo.

Ah, o que eu mais gosto, assim, pra ser sincera, eu gosto do lanche que eles dão no final. O que eu menos gosto é quando os adultos ficam falando, assim, eu não entendo nada! [É mesmo?] Daí eu pergunto pra professora que tá do lado: “Que é isso? Do que eles estão falando?”. (Ana, 13)

[Na CPA] Eu gosto de... Falar, sabe? Porque tem certos assuntos aí, que eu não posso falar. Nos primeiros dias, ainda tinha uns assuntos

³⁹ SORDI, Mara R. L. De; SOUZA, Eliana da S. S. (Orgs.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: o processo de implementação da rede municipal de Campinas em destaque. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de educação, 2012.

que a gente podia... É, eu e a Ana, a gente sempre falava. Mas agora tem uns assuntos aí que a gente não pode muito falar... Porque num... A gente num... Sabe? A gente sabe, mas... É uma coisa que, assim: a gente não entra. A gente só fica ali, sei lá, representando. [Que assuntos são esses?] *No começo foi sobre o suplente, que só viria se o titular não pudesse vir, e que também poderia vir. Aí eu e a Ana falamos, aí depois eu não me lembro muito bem qual que foi... Acho que foi dos vândalos, porque teve aquele ataque de vândalos, você deve ter ficado sabendo. Aí, a gente ficou falando. Mas agora a gente não fala muito sobre isso.* [E que assuntos são esses que vocês não entram?] *Ah, assim, não sei, de professores, essas coisas assim, sabe?* (Paula, 12)

Aqui, Paula fala dos assuntos de que pode falar, mas não sabe explicar quais são aqueles sobre os quais não pode falar, indicando que sabe que há algo que não é explicado aos jovens, sobre o que apenas os adultos sabem e podem falar – tal como Ana afirma. Sabe que são assuntos de professores, de adultos, mas não consegue entender do que se trata e sequer se sente à vontade para perguntar – no meio de adultos acalorados em discussão – de que “raios” eles estariam falando. Além de sua crítica à falta de tradução para os assuntos adultos, a jovem menciona os assuntos sobre os quais podia falar: os direitos do suplente, e os casos de “vandalismo” na escola. Paula demonstra seu interesse em discutir questões importantes nesse espaço, mas também revela sua frustração em não poder participar de todos os assuntos, ou, ao menos, compreendê-los – o que sintetiza, emblematicamente, dizendo “a gente só fica ali, sei lá, representando”. Sua expressão indica que apesar do espaço estar garantido à participação dos alunos, inclusive incentivada pelos adultos, a efetivação dessa participação é algo mais complexo e que exige um esforço de comunicação e aproximação que fica aquém de suas expectativas.

A mesma jovem, em outro momento da entrevista, dá um depoimento importante para a compreensão de sua sinceridade ao dizer que se frustra por não poder participar de alguns assuntos na CPA. Da mesma forma que não consegue se comunicar com os adultos, relata também dificuldades com seus pares, enquanto membro do Conselho de Representantes de Turma, na ocasião da elaboração do relatório trimestral de avaliação da turma:

uma vez lá, um garoto, que eu acho que uma vez eu falei alguma coisa e ele disse: “você não queria ser representante? Agora aguenta..” (...) foi quando a gente teve o relatório. A sala não quis ficar quieta, e agente falando lá, e ninguém ficando quieto. A gente perguntando o que eles achavam que tinha que melhorar, e o que já estava bom... E eles só bagunçando, conversando, mexendo no celular, essas coisas. (Paula, 12)

Vemos, portanto, que os espaços de representação não estão isentos do conflito em Noelma de Lourdes – mesmo porque o conflito é dimensão constitutiva da atividade política. Ou seria, antes, uma situação de incomunicabilidade que gera a experiência pessoal de um conflito para a jovem Paula? De qualquer maneira, se o senso de responsabilidade gerado pela participação nesse espaço cria alguma distância em relação a colegas que não querem participar, por outro lado traz uma nova proximidade em relação a outros atores escolares, como relataram alguns jovens, com os quais passaram a se comunicar mais:

A gente se relaciona com mais pessoas, sabe? Porque aqui, no horário normal, a gente não fala muito com os inspetores, a diretora... E, aqui, a gente fala. (Paula, 12)

Conversei mais com todo mundo, do período da noite também. (Diana, 14)

Eu fui conhecendo a escola, eu conheci pais, assim, dos alunos. É, eu conheci mais a escola, os gastos que eles fazem, eu nem sabia, pensei que a prefeitura dava tudo de graça. (Ana, 13)

Outro significado importante dos espaços de representação institucional, que também esteve muito presente entre os jovens de Renato Urbano, foi como espaço de aprendizado do saber institucional. A fala de Ana revela esse aprendizado e, ademais, a fala da diretora a respeito do relatório trimestral que a aluna produzira seguindo o modelo da ata das reuniões de CPA, também revela o mesmo:

Ai, eu aprendo que, se eu quisesse ser uma diretora de escola, eu saberia como fazer as coisas... Como administrar a escola (Ana, 13)

Ela se apropriou da linguagem da ata para escrever o relatório do Conselho de Representantes, olha só que interessante! (Diretora de Noelma de Lourdes)

Nota-se que o sentido da participação na CPA para a jovem Ana está mais relacionado à administração ou à gestão, do que à construção de espaços democráticos e participativos. Nesse sentido, a fala da diretora revela a importância que é dada ao aprendizado e à apropriação das formas institucionalizadas de participar.

Verificou-se que os espaços institucionais de participação também podem fomentar ações coletivas, como abaixo-assinados e passeatas em prol das demandas da escola. Nesse

sentido, em ambas as escolas se verificaram essa recorrência, sendo que em Noelma de Lourdes verificou-se maior diversidade de ações coletivas organizadas no espaço da CPA.

A CPA, particularmente, em ambas as escolas, também foi vista como a agregação de pessoas bem intencionadas, conjugando esforços em busca de uma escola de melhor qualidade. Assim, esse espaço foi entendido como potencial produtor de qualidade a partir da ação dos próprios sujeitos escolares.

E tem as reuniões que eu também gosto. Gosto de ficar a par de tudo. Na reunião da CPA, não era eu. (...) Eu não peguei a reunião desde a primeira, na CPA. Então, tipo, mesmo não pegando, acho que eu entendo o que eles querem que melhore, as críticas e as sugestões. Acho que é isso. (Carolina, 13)

A CPA, também, é um modo de melhorar a escola pros alunos, né.. Pra falar as diferenças, as coisas boas, as ruins, tentar melhorar um pouco... A Mara (diretora) tá tentando fazer o possível pra melhorar a escola, mas... As coisas que eu gosto mesmo de fazer, dos projetos da escola, é... Hip Hop e Capoeira. (Francisco, 14)

Pra dar ideia pra escola, ajudar a melhorar mais a escola. (Anderson, 14)

Ainda que a noção de qualidade para os jovens seja um tanto vaga em seus depoimentos, percebe-se que se referenciam no discurso dos adultos, já que a qualidade é um conceito central nesta política de AIP, entendida como portadora de diferentes naturezas. Segundo Dalben e Sordi (2009, p. 152), sua natureza *negociável* faz como que seja definida pelos próprios atores da escola; sua natureza *participativa* requer que seus critérios sejam definidos e legitimados pela participação dos atores, que também devem orientar suas ações para que a escola atinja suas finalidades; sua natureza *autorreflexiva* pressupõe que se estabeleça um plano de ação adequado à escola; sua natureza contextual deve considerar a realidade, a tradição, a história, a cultura, as condições físicas e os recursos humanos e materiais da escola; sua natureza *formadora* indica que o processo deve desenvolver uma nova cultura de participação para a aquisição de consciência dos atores, troca de saberes e hábito de realizar pactos e examinar a realidade. Porém, esta concepção está referenciada numa proposta de reflexão desencadeada no contexto do serviço das creches de uma região na Itália, e parte do princípio de que a participação deve se orientar pela inclusão de todos os atores para a melhoria da formação dos alunos, não se atentando aos processos de formação que se realizam entre os próprios jovens, à revelia dos adultos, mesmo porque se trata de uma

experiência desenvolvida em creches, onde o sujeito da educação, a criança, ainda não se iniciou no processo de busca por autonomia que caracteriza o momento da adolescência.

Essas cinco naturezas foram inicialmente elaboradas por ANA BONDIOLI (2004) no percurso de reflexão que a Região de Emilia-Romanha, Itália, desencadeou no início dos anos 1990 sobre a qualidade de serviços e creches em sua região, mas plenamente pertinente ao processo de Avaliação Institucional, pois considera a importância da “qualidade negociada” e reconhece como um convite para que todos os envolvidos na formação dos alunos participem do processo de sua melhoria. (DALBEN; SORDI, 2009, p. 152-153)

Dessa forma, verifica-se que a concepção de qualidade desta proposta de AIP se aproxima da visão que caracteriza a atenção “aos processos, às condições gerais de ensino e o aprendizado em uma perspectiva mais ampla do que o aferido pelas provas” (GUSMÃO, 2013, p. 106), situando-se no polo oposto às concepções que privilegiam o aprendizado auferido pelas provas em larga escala; porém, não considera as especificidades do público a que se destina nos últimos anos do Ensino Fundamental – o público adolescente – ficando a cargo das escolas, a partir de seus próprios recursos, a busca por um diálogo mais aproximado com esse sujeito nos espaços criados pelo sistema de AIP.

Um exemplo interessante acerca dos espaços de representação dos diversos segmentos em Noelma de Lourdes em que os jovens participaram expressando sua opinião, ocorreu na reunião de CPA do dia 15 de agosto de 2013. Ainda que assumindo o papel de alunos nesse espaço, os jovens presentes⁴⁰ elaboraram uma proposta – atividade desenvolvida por todos os segmentos, coordenada pela OP – sobre o que poderiam fazer, enquanto alunos, para ajudar na concretização do plano de ação da escola. Em grupo, assim escreveram:

Proposta:

1º item

* O aluno prestar atenção, a organização em sala de aula, o aluno deixar claro que não entendeu, opinando e sempre perguntar mais.

* Fazer que o professor fale a língua do aluno, que o professor interaja perguntando a opinião do aluno.

Por se tratar de uma questão que já havia sido levantada em outras ocasiões⁴¹, os

⁴⁰ Dos jovens entrevistados, nessa reunião estava presente apenas Carolina, 13.

⁴¹ Trimestralmente, os alunos se organizam em suas turmas e elaboram um relatório, no qual fazem suas críticas, elogios e sugestões sobre questões do cotidiano escolar. Nos relatórios datados de maio de 2013, já havia críticas

professores já sabiam que a temática da relação pedagógica entre professor e aluno era cara aos últimos. Assim, na proposta que os docentes elaboraram também havia sugestões a esse respeito:

- Qualidades das explicações. DEBATE.
- Utilizar o material de apoio.
- Ir fazendo as atividades junto com os alunos (uso dos materiais).
- Fazer um debate.
- Corrigir as lições de casa com os alunos (...)
- Um debate sobre as melhores explicações, com diálogo, troca.

Nota-se que há uma intenção de ambos os segmentos (professores e alunos) em direção a uma comunicação melhor – em que se ressalta a repetida proposta de um “debate” entre alunos e professores, reivindicada pelos últimos, o que denota a necessidade que os professores sentem em compreender seus alunos. Ainda que de boas intenções as escolas estejam cheias, é importante ressaltar que uma organização mais descentralizada de gestão, como em Noelma de Lourdes, pode ter contribuído para o encontro e o fortalecimento dos segmentos em torno de suas intenções, resultando na elaboração de propostas de ação em comum. Nesse sentido, os professores também se mobilizam para construir a legitimidade de sua autoridade junto aos alunos.

Entre as maiores dificuldades dos docentes em seu trabalho cotidiano, constituem um dado geral “as queixas e os estereótipos negativos sobre os alunos e alunas, a exemplo das reclamações quanto ao seu desinteresse e indisciplina, expressões de que os mestres se utilizam ao se referirem aos adolescentes e jovens com quem trabalham” (TEIXEIRA, 2007, p. 439), nos desafios em fazer com que os alunos aprendam os conteúdos que buscam ensinar, principalmente aqueles mais faltosos e desmotivados. Da mesma forma, observou-se que os jovens cobram que seus professores *ensinem* suficientemente bem para que possam aprender satisfatoriamente, que sejam assíduos e motivados em seu trabalho, para que, assim, motivem a turma a aprender melhor. Ora, se a percepção das dificuldades na comunicação, e também do conflito, é tão simétrica, não cabe supor que um dos lados esteja no pleno exercício da razão enquanto o outro esteja simplesmente equivocado. O que se vislumbra a partir de um cenário como esse, num espaço institucionalizado de participação em que ambos os lados são capazes de expor suas críticas, é que a autoridade do professor não mais está garantida como algo dado, natural e óbvio, como antigamente. Agora, “é o professor que precisa de construir

a alguns professores que “não explicavam direito” e sugestões de melhorias para o bom andamento das aulas. Os representantes de cada turma levam seus relatórios às reuniões do CRT e da CPA, onde são discutidos.

sua própria legitimidade entre os jovens” (DAYRELL, 2007, p. 1121), que podem reconhecer ou não sua autoridade e responder a ela de diversas formas. Também se faz necessário pontuar que a gestão do espaço em questão possibilita e proporciona esse diálogo, de forma que a simples existência de um espaço de reunião sem a devida indução política dos gestores ao debate acabaria por inutilizá-lo ou burocratizá-lo, não em favor dos jovens. A crise do modelo escolar tradicional, baseado numa ideia geral de socialização em que a instituição assume com prevalência a ação socializadora *sobre* os alunos, pode também ser verificada nas críticas dos jovens em relação a atuação das diretoras – onde a crítica à direção também representa a crítica ao sentido do processo escolar dado.

É preciso mencionar a capacidade do espaço institucional da CPA em gerar mobilizações em prol da escola e seu entorno. Houve muitas menções a atividades de reivindicação de melhorias à prefeitura via CPA, bem como abaixo-assinados e protestos organizados pela CPA em torno de questões como a cobertura da quadra de esportes (em ambas as escolas), a construção de um novo muro para a escola e a instalação de um semáforo em sua rua (em Noelma de Lourdes).

Essas formas de participação foram relatadas como experiências interessantes de socialização política no bairro, como conta a jovem Carolina sobre sua primeira participação recolhendo assinaturas para um abaixo-assinado da escola, com a ajuda da irmã, que a levou a uma reunião da associação de bairro para ensiná-la a prática do abaixo-assinado.

Mas minha irmã me ajudou. Eu sou meio tímida ainda. Ela ajudou a pedir as assinaturas. Porque teve uma votação de bairro lá, na associação de bairro lá, e eu acabei indo com ela pra pegar assinatura. Ela achou um ato muito legal da escola, de ir lá mostrar... Até minha mãe falou isso, que a gente precisa. Não é porque você entrou e pronto, acabou. Você tem que fazer, mostrar que você entrou pra alguma coisa. [Entrou onde?] Entrou no cargo do prefeito. (Carolina, 13)

Já para Ana, a experiência lhe proporcionou encontrar pessoas que há muito não encontrava, e também foi oportunidade de atestar seu compromisso com a CPA, afirmando que foi a única que entregou a folha com as assinaturas – justo no dia do seu aniversário, complementa.

Ah, o abaixo-assinado. (...) Eu fui a única aluna que entreguei no dia certo! Os outros ficaram tudo... [E quando foi?] Foi, era pra entregara folha em sete de maio, meu aniversário! (...) [Quem mais

se envolveu nessa mobilização?] *Ah, a diretora, os funcionários da escola, os alunos...* [E qual era o objetivo mesmo?] *Construir o muro, porque aquele ali tá caindo, da quadra, tá condenado pela Defesa Civil. E, como fala? O calçamento, porque eles queriam fazer o portão ali.* [Como foi sua experiência de participar dessa mobilização?] *Ah, foi legal, eu andei o bairro inteiro... E gente que eu não via faz tempo eu vi.* [O que você viveu participando disso?] *Ah,.. Vivi... Sei lá... Sei que foi legal. Eu senti que eu* (gaguejando/risos) *que eu ajudei a escola.* [Você sabe o que vai ser feito com essas assinaturas?] *Entregaram pro Jonas* (Donizetti, prefeito de Campinas). [Já entregaram?] *Já.* [E teve alguma resposta?] *Não sei, porque vai ter CPA ainda, aí essa quinta não vai ter porque é feriado, então, só na outra.* (Ana, 13)

Em seus depoimentos, Carolina e Ana falam dos aprendizados que a CPA lhes proporcionou em termos de participação política mais ampla, que se estende para além dos limites da escola, levando à realização de abaixo-assinados pelo bairro, inclusive na Associação de Bairro no caso de Carolina, e fazendo também refletir sobre a relação da escola com o poder público e a responsabilidade do prefeito quanto às questões da escola municipal em que estudam.

4.2.2. As monitorias: participar para “ajudar a escola”

O tipo de participação de monitoria esteve associado ao sentido de *ajudar a escola*. Praticamente todos os jovens que eram monitores em alguma atividade de participação, mencionaram o sentido de ajuda à escola quando questionados sobre os motivos de sua participação. São eles: Raquel, Luisa, Jussara, Tiago, Anderson, Roberta, Paulo, Kathleen, Priscila, Ana, Francisco e Paula – sendo os últimos três de Noelma de Lourdes, onde as monitorias não eram a forma predominante de participação na escola, como em Renato Urbano, mas funcionava como extensão dos projetos, nos quais os jovens poderiam auxiliar professores e monitores. No caso, Ana ajudava no projeto de Jazz com os alunos menores, e Francisco e Paula faziam um curso de formação para serem monitores da sala de informática, a fim de auxiliar professores em suas aulas nessa sala com os alunos menores. Com exceção de Ana, para quem a ajuda prestada à escola ocorreu durante um abaixo-assinado do qual participou, todos os outros jovens encaram as monitorias como uma forma de trabalho voluntário. Porém, houve significados diversos associados a esse voluntariado⁴².

⁴² Ana Paula Corti (2006) verificou que o voluntariado constitui o caminho participativo de preferência dos jovens, parecendo-lhes “um caminho mais acessível, mais prático e mais sintonizado com algumas de suas

Muitos desses jovens, em geral, também enxergam a experiência de participação como uma oportunidade de *aprender*. Esse posicionamento se mostrou comum, predominantemente, entre aqueles que desempenhavam alguma função de monitoria com atividades de leitura, brincadeiras e informática voltadas para os alunos mais novos (Jussara, Roberta, Priscila, Tiago e Francisco).

Ah, eu to ajudando eles, né, a ler mais. Porque tem criança que não gosta de ler, aí eu lendo pra eles eu posso incentivar eles a ler. (...) Aí eu aprendo a ler melhor, né, quanto mais você lê, melhor é a leitura né... (Jussara, 15)

Alguns alunos demonstraram ter uma relação instrumental com esse tipo de participação, como meio de “melhorar” a performance em outros domínios da experiência escolar. É o caso de Anderson, que, perguntado sobre como ficou sua relação com a escola depois que começou a participar, responde:

Melhorei mais minhas notas. (...) Eu prestei mais atenção nas notas, essas coisas... Ainda mais nesse ano que pode me fazer repetir, também... (Anderson, 14)

Mais pra frente, questionado se pretenderia continuar participando, reafirma a instrumentalidade da participação:

Aham, do que tiver para me oferecer. Porque eu acho que é bom, melhora o ensino do aluno, as notas, é isso! (Anderson, 14)

A fala de Anderson mostra que a participação é uma prática valorizada na escola, algo que pode não só mudar seu desempenho nas atividades escolares, mas também é capaz de alterar a visão daqueles que detém o poder de aprovar ou reprovar os alunos. Como analisa Dubet (1998), alguns alunos, sem estabelecer uma relação de conflito com a escola, acabam desenvolvendo condutas ritualísticas sem necessariamente jogar o jogo, pois a escola não ocupa um lugar central para esses alunos em seus processos de subjetivação e construção de sua identidade. Dessa forma, o sentido da participação como meio para a obtenção de um fim revela a relação mais ampla desse aluno com a escola: participa como forma de garantir sua liberdade evitando os constrangimentos que lhe podem ser impostos pela instituição, como a

buscas subjetivas. No entanto, não foi escolhido pelos (as) jovens como o caminho do voluntariado clássico, mas sim como o caminho da ação comunitária, feita em grupo.” (idem, p. 30).

reprovação.

O sentido da participação como ajuda e colaboração com a escola se manifestou de formas diversas, porém, nesses jovens acentua-se a postura de endossar as regras escolares – com exceção de Raquel e Kathleen – e buscar contribuir para sua manutenção a partir do trabalho voluntário, o que demonstra uma maior aceitação da escola e o reconhecimento de sua legitimidade. Os jovens percebem as condições precárias a que a escola está submetida e se sentem contentes em aceitar o convite da gestão para participarem, mesmo tendo que assumir certas responsabilidades para as quais, às vezes, “é preciso coragem” – como afirmou uma aluna (Luisa, 14).

Muitos relatam que o convite para participar da CPA foi feito explicitamente como uma forma de os alunos ajudarem a escola, no caso da Renato Urbano. Assim, percebem-se “novas formas de dominação que surgem com desenhos diversos na experiência juvenil contemporânea” (SPOSITO, 2005, p. 92), a partir da apropriação institucional de brechas criadas por propostas inovadoras, como a de avaliação participativa, como forma de controle e manutenção da ordem escolar, levando à constatação de que a realidade escolar representa a “complexidade da sociedade brasileira, que convive, ao mesmo tempo, com o mais moderno e o mais arcaico.” (idem, p. 93), onde novas relações de poder dão a tônica de uma participação tutelada a serviço da instituição.

Quanto a essa realidade, muitos depoimentos fazem crer que as regras nesses espaços são ditadas pelos adultos, e o objetivo da participação está longe do ideal da emancipação ou da autonomia – a não ser que se considere a estratégia institucional clássica da interiorização de papéis para a adaptação ao meio social.

Pra participar tem que vir falar com a dona, aí a dona pega, conversa, tem uma reunião pra ver quem quer entrar, daí se ela deixar, ela chama os alunos e fala: você é da CPA. Daí, no outro dia tem a reunião, pra você ver que horário que vai ter... (Tiago, 14)

Eu aprendo meio que a respeitar a decisão dos outros, né. [Por quê? Como é isso?] Bom, tem a diretora que meio que seleciona as músicas, e tem músicas que não dá mesmo pra tocar na hora do intervalo, daí a gente tem que respeitar a decisão dela. (...) [E quando eles querem alguma música que não pode?] A gente tem que criar coragem e falar que não pode tocar, que não dá. [Isso já aconteceu?] Já! Eles meio que se revoltam, né: “mas por que não pode?!”, “gente, a Carol não deixa”, “não, mas ela não vai ouvir”, “não o sim vai estar aqui, ela vai estar escutando”. (Luisa, 14)

Ah, conforme, assim, no ano passado eu ficava ajudando a pegar na

sala, mandava eles sentar na biblioteca, aí de vez em quando eu ia, revezava, sabe? Quando não era um, era outro, e quando eu não ia, eu ficava olhando as crianças. (Jussara, 15)

Um dos motivos mais frequentes para se prestar essa ajuda à escola, foi o controle e o apaziguamento dos ânimos durante os intervalos – em Renato Urbano. Alguns jovens relataram que a participação ajudaria a evitar colisões decorrentes da “correria” nos intervalos, o que também foi relatado pela vice-diretora. Embora essa função da CPA tenha sido pensada e colocada em prática pela gestão escolar, os jovens não remetiam esse sentido à ação das gestoras. Falavam como se fossem seus próprios motivos de participar, para ajudar a escola com esse objetivo específico: diminuir os acidentes na hora do intervalo.

Porque eu gosto, porque são poucas donas que ficam no recreio pra ajudar. (...) Ah, eu acho que eu to fazendo um bem, né, pras crianças, com as brincadeiras... Porque só ficar correndo pra lá, correndo pra cá, não tem muita graça. Aí dar uma brincadeira pra eles é melhor. (Roberta, 14)

Eu acho legal, né, sentir que você tá ajudando, que tá com as pessoas da escola, pra ela ficar melhor, pra não ticar todo mundo sem nada pra fazer no intervalo. [...] Participar é bom pra evitar de sofrer colisões (...) acho que até evita briga, esse negócio do futebol, porque quando não tinha, assim, antes, tinha mais briga assim na escola, o som também distrai, eles ficam escutando a música, eu acho bem legal... (Paulo, 16)

Em Renato Urbano, a monitoria do Futebol exige um conhecimento acerca dos alunos que é próprio da administração escolar. Os monitores devem saber de qual turma é cada aluno, pois as diferentes turmas têm dias certos para jogar o futebol no intervalo. Quanto a essa monitoria, o relato emblemático de Tiago suscita uma digressão:

Acho bom né, porque só dois não dá conta. Vem aquela muvuca no portão, tem que controlar. Um fica segurando a bola e os outros ficam no portão, pra controlar. [Como funciona esse controle?] O controle? Sempre quando bate o sinal, aí já tem uma sala pra entrar, aí se não obedece entra todo mundo junto, e nós sabe quem é, e chama, e vai entrando... [Como funciona quando é uma sala e não outra?] Tem uma tabela, daí terça é o oitavo e novo, é assim aí vai... [Cada dia da semana é uma sala?] Isso... [Aí os outros tentam entrar?] É, tentam entrar também... [Aí vocês sabem quem é quem?] Ah, tem que saber, né... Aí tem vez que os times diz “não, não é nosso time, não”. (Tiago, 14)

É preciso três alunos da CPA, segundo Tiago, para controlar essa entrada, pois todos querem jogar, independente se são da turma correspondente ao dia ou não – querem burlar a norma que organiza a sequência dos jogos. Enquanto um aluno segura a bola e propõe o jogo, outros dois controlam o portão de entrada da quadra de esportes. Diferente da função da música no intervalo, os monitores do futebol exercem um controle direto sobre os alunos a respeito de quem pode e quem não pode participar da atividade, vestindo inclusive um avental de cor amarela que os diferencia dos demais alunos. Ao contrário do controle exercido pelos monitores de outras atividades (controle restrito às regras do próprio jogo, como no Ping Pong, cartas, corda, etc.), o controle do Futebol se espalha para além das regras da atividade proposta e opera com categorias escolares que precedem a existência do jogo. Nessa operação de controle, os alunos monitores exercem autoridade administrativa sobre os outros alunos por via das categorias institucionais da escola, a saber, a divisão por séries/anos.

Para uma interpretação dessa situação incomum, a partir das análises de Dubet (2006), percebe-se uma tentativa da instituição em transferir a ação institucional de “trabalho sobre os outros” para os próprios sujeitos que tradicionalmente são alvos dessa ação. Assim, a escola tornaria seus alunos não só responsáveis por si mesmos, mas também pela ordem institucional quanto ao conjunto de alunos, ao delegar tais responsabilidades para que exerçam sobre seus pares o poder que a instituição tem sido incapaz de exercer nos moldes hierárquicos tradicionais. No caso dessa escola, há uma redefinição de papéis em questão, em que as fronteiras entre o eu (adolescente) e o outro (adulto) passam por deslocamentos ainda críticos. O mesmo aluno que fala da importância de sua atividade de monitoria e da responsabilidade que a mesma implica, conta o episódio marcante de quando teve que socorrer um aluno que fraturou um braço durante o jogo de futebol sob sua monitoria. Enquanto isso, em Noelma de Lourdes, a professora de Educação Física resiste em levar seus alunos a campeonatos, por ser crítica à competitividade que envolve tais eventos.

Alguns jovens relataram experiências marcantes de participação, como Tiago, que podem ser lidas como experiências de rituais, em que se operam transições que deslocam o indivíduo de um estado a outro, uma vez que os mesmos também afirmam que se sentem diferentes por participar. A interpretação da experiência de participação como ritual se apoia nas análises dos elementos rituais da interação social de Erving Goffman (1970). Em sua análise, o autor afirma que os indivíduos, em suas interações sociais, atuam segundo uma organização ritual de normas e exigências sociais, que seriam tanto mais nítidas quanto mais convencionalizados os padrões de comportamento a serem seguidos. Assim, o indivíduo deve

representar um papel que busque o equilíbrio na interação da qual participa, a fim de defender sua dignidade numa ordem expressiva que resulte digna do papel que ocupa. Dessa forma, diante da institucionalização dos papéis representados pelos jovens que monitoravam atividades, o que já os coloca em posição desigual em relação aos demais, houve falas marcantes da vivência de alguns momentos nesse contexto em que suas capacidades de sustentar o equilíbrio ritual foram colocadas à prova e encaradas como um momento marcante, a partir do qual se sentem diferentes em relação aos demais. Nesse sentido, a participação teria o mesmo efeito daquilo que Bourdieu (1998) reconhece ser “um dos efeitos essenciais do rito, qual seja o de *separar* aqueles que já passaram por ele daqueles que ainda não o fizeram e, assim, instituir uma diferença duradoura entre os que foram e os que não foram afetados.” (idem, p. 97), quando trata dos ritos de passagem como ritos de instituição.

Vemos nessa proposta um possível aporte para a análise da participação em grupos na escola como forma de se operar antecipadamente a passagem de uma idade a outra a partir de referências funcionais, como a capacidade de participação, ao invés de referências institucionais, como o passar dos anos/séries até o rito de “colação de grau” ou “formatura” ao final do processo escolar. Assim, os adolescentes que demonstram maior capacidade de participação, acabam assumindo mais responsabilidades e, portanto, maior reconhecimento dos pares e dos adultos, ensaiando uma entrada na juventude precocemente em relação a seus pares que aguardam a consagração cronológica organizada tradicionalmente ao final do último ano do Ensino Fundamental – na formatura. Porém, longe de se constituir uma oportunidade ritual para a construção de uma autonomia emancipatória, os relatos denotam que esta responsabilidade tem um grande peso para os jovens, e que se constituem na reprodução das formas de controle da escola sobre os alunos. Nesse sentido, foi marcante a presença de falas dos entrevistados em relação às responsabilidades e à diferenciação que este tipo de participação acarretava para si dentro da escola.

A jovem Raquel, por exemplo, para quem a participação tem um forte sentido de responsabilidade, lembra-se de sua primeira experiência de participação, quando foi colocada em posição de monitorar uma atividade para outros alunos:

Quando eu comecei a participar da CPA, que aí eu fui ajudar no Ping Pong e eu vi um monte de gente, assim, na fila esperando jogar então foi muito legal! Saber que, assim, eu tava começando a ter responsabilidade. (...) Ver um monte de gente querendo participar de uma coisa que você tá cuidando, até mesmo do som também é legal, porque várias pessoas estão ouvindo a música que você colocou, então tem que agradar o gosto de bastante gente, então é muito legal

isso!

[Você se sente diferente por participar desse grupo? Por quê?]

Ah, sim. Por essa responsabilidade que tem que ter. (Raquel, 14)

As experiências marcantes de participação também podem ter sido traumáticas⁴³, como no caso de Tiago, que teve de socorrer um colega que quebrou o braço jogando futebol enquanto estava sob sua responsabilidade de monitoria. Falar sobre o evento traumático também sinaliza a busca por independência em relação ao passado, na tentativa de elaborar o que ocorreu e dar sentido à experiência desesperadora do trauma:

Foi esse ano aqui, acho que foi em maio. Um moleque tava jogando bola, no que ele caiu, ele quebrou o braço aqui. Entrou pra dentro, aqui... o braço dele tava quebrado. Entrou na sala dos professores, chorando. Fiquei no desespero, né, porque nós estava responsável ali na quadra. Escorregou, o moleque, sem querer, passou por cima, torceu o braço e quebrou na hora. Daí, foi um desespero, né. Todo mundo saiu correndo pra ver como ele tava, passando professor... [...] Nossa, eu fiquei gelado na hora. Falei “nossa, o que eu vou fazer aqui?”. Chamei as donas, as donas veio... Podia ser qualquer um, podia ser eu, meus amigos, ali, também jogando... [...] eu levei ele até perto da Diretoria... o braço dele virou pra trás... (Tiago, 14)

O jovem Tiago afirma: quem não é da CPA não pode entrar na quadra a não ser que sejam integrantes dos times que irão jogar, e quem controla a entrada e saída destes são os integrantes da CPA responsáveis pelo Futebol, que também podem ficar dentro da quadra, pois são “diferentes” dos demais, estão ali instituídos de um poder de controle sobre os demais – poder que a instituição não pode exercer pela mão dos adultos, com os recursos de

⁴³ Para além da CPA e da escola, duas jovens (Roberta e Priscila) colocam questões de suas vidas particulares quando perguntadas sobre eventos marcantes em suas vidas. Um desses relatos merece ser registrado, pois remete ao processo de transição da infância para a adolescência vivido no âmbito da família, e que pode ser lida a partir da relação entre natureza e cultura, onde a morte de um laço de parentesco institui a transição de uma idade a outra. A jovem Roberta fala da morte de seu bisavô. Ou melhor, apenas menciona, pois diz não querer falar para evitar o choro. Seu bisavô havia morrido naquele mesmo ano e a jovem ainda sentia a dor da perda do ente querido. Buscando em Margulis e Urresti (1996), entendemos que a experiência da juventude como moratória vital depende da compreensão da morte como destino dos velhos. Para sentir-se distante da morte, na posse de um excedente vital em relação aos adultos e velhos, é preciso, antes, que haja a compreensão de que, naturalmente, é a velhice que leva à morte. Assim, a experiência da morte de pessoas mais velhas é tanto mais significativa quanto maior a proximidade com o falecido. No caso, o falecimento de seu bisavô apenas a fará perceber o quanto a morte lhe está distante, após a elaboração do luto. Nesse sentido, quando a jovem enuncia a morte de seu bisavô como experiência marcante, não só está lamentando sua perda, mas está anunciando o processo de elaboração de sua condição juvenil, na tentativa de escapar do lugar de bisneta – lugar reservado exclusivamente as crianças em nossa sociedade. Afinal, a presença de bisavós constrange a busca por autonomia e condiciona a permanência no estado infantil. A jovem, inclusive, diz no final da entrevista que gostaria de voltar a morar na roça, em Bom Jesus da Lapa – BA, onde passou a infância com os avós. A morte do bisavô aparece, assim, como um divisor de águas entre as quais a jovem ainda não se decidiu: se volta ao passado da infância com os avós, ou se decide pelo presente de responsabilidade da busca pela autonomia.

que dispõe, ou mesmo porque já aposta na capacidade dos jovens de controlarem-se uns aos outros, ao invés de insistir na aposta do controle pelos adultos, cuja autoridade é cada vez mais questionada pelos jovens. Assim, para Tiago, a responsabilidade que a instituição lhe outorga o diferencia dos demais, mas o sentimento de diferenciação é tanto mais forte quanto essa responsabilidade é exercida em termos de autoridade, evidenciando novamente que a participação enquanto monitoria opera na lógica da reprodução das relações de poder na escola, e produz novas desigualdades entre os pares.

Porém, há jovens que percebem de maneira mais crítica as contradições desse tipo de participação. Mesmo aqueles que declaram participar das monitorias para ajudar a escola não deixam de fazer suas críticas quanto ao modo da direção conduzir a participação nesses espaços. Duas jovens, particularmente, Kathleen e Raquel, as mesmas que manifestaram uma adesão crítica à escola denunciando o autoritarismo da direção, agora apontam sua interferência no espaço em que reivindicam independência:

Sempre tem dois alunos que ficam mais. Qualquer coisa, só vai esses dois. Tudo é esses dois, sabe? (...) Tipo, parece que exclui. Eu sinto isso, entendeu? Não sei se é ou se é por mal, mas eu meio que sinto isso, parece... (...) Tipo, vai fazer alguma coisa e pede pras outras duas pessoas, e esquece de mim e da outra. [Quem pede?] A professora. (...) Como eu disse, não sou nenhuma santa, só que eu acho assim: com isso eu vou ter responsabilidade, não vou sair fazendo baderna. Entendeu? Não precisava disso. O ideal era sentar e conversar: “olha, a gente não tá gostando disso, tem como parar?”. Não precisava chegar e: “ah, não, só você e a outra pessoa vão, e vocês duas não vão”. (Kathleen, 14)

Eu gosto de cuidar do som, tipo... E o que eu não gosto é quando eles começam a dar ordem demais, porque eu tenho que fazer por minha vontade, e não porque eles estão pedindo... Aí eu não gosto. [Eles quem?] Ah, tipo, os professores, a Ingrid... Eles querem decidir o que a gente tem que fazer... Aí eu não gosto, porque a gente sabe o que a gente tem que fazer, a gente é os alunos, a gente vê o que se passa. (Raquel, 14)

Tanto Kathleen como Raquel demonstra certa insatisfação com a gestão dos adultos em relação às atividades de monitoria. A primeira relata que se sente excluída, ao não ser chamada para realizar certas tarefas para as quais seus pares são chamados a realizar. Haveria, dentro da CPA, uma diferenciação na delegação de tarefas – pelos adultos, a partir do critério do “bom comportamento” – que criaria novas desigualdades. Já Raquel afirma que não gosta de receber ordens, pois crê que os alunos é que sabem o que deve ser feito; reivindica

autonomia na atividade de monitoria, buscando exercer uma representação horizontal em relação aos pares. Também considera que está ajudando e que cria responsabilidade ao participar. A jovem conta que já participou de algumas reuniões gerais de CPA, e participa da comissão desde a quarta série. Esse histórico de participação parece ter contribuído para a formação de uma opinião crítica quanto à autonomia dos espaços de participação, contra as regulações da direção. As mesmas jovens, porém, também identificam a participação como forma de ajudar, colaborar com a escola. A questão que se coloca, portanto, é com qual escola as jovens pretendem colaborar, ou, ainda, que tipo de escola pretendem construir com a sua participação.

É colaborar com a escola. Participar de alguma coisa que colabora com a escola. (Kathleen, 14)

*[Você considera a CPA um grupo?] Não, eu considero assim que são pessoas que querem ajudar a escola, não como um grupo. [...]
Porque eu gosto, porque além de tudo eu gosto de querer ajudar, de querer poder mudar alguma coisa, eu acho isso importante. [...]
Eu gosto. Como eu disse, pra ajudar. Eu gosto de ser prestativa. (Raquel, 14)*

As monitorias se mostraram um espaço peculiar de participação, que tem como traço principal a delegação institucional da responsabilidade de controlar os demais alunos nos tempos e espaços de sociabilidade que caracterizam o intervalo das aulas, em Renato Urbano – sendo que em Noelma de Lourdes esta delegação esteve presente nos grupos artístico-culturais e na sala de informática durante as atividades com os alunos mais novos. Quanto ao caso de Renato Urbano, onde a monitoria assume a forma predominante de participação institucionalizada, nota-se que o momento em que ocorria, no “intervalo” do tempo adulto das aulas, acaba se constituindo para os jovens monitores em um espaço do fazer-se adulto pela assunção de responsabilidades institucionais, e contribui para reproduzir as relações de poder entre adultos e jovens caracterizadas pelo controle e disciplinamento dos corpos, e para produzir novas hierarquizações entre os pares. Ainda que a CPA esteja aberta à participação de todos em Renato Urbano, percebe-se que uns são privilegiados pelo “bom comportamento”, enquanto outros são afastados de algumas tarefas da comissão pelo “mau comportamento” em sala de aula, evidenciando-se também a produção de desigualdades no próprio interior da comissão.

4.2.3. Projetos e grupos culturais, artísticos e esportivos

Entre as formas de participação que apareceram como práticas significativas na vida social dos jovens, dentro e fora das escolas, a dimensão cultural, artística e esportiva ocupa papel de relevo. Do futebol com os amigos do bairro no campinho improvisado aos vários projetos artístico-culturais em Noelma de Lourdes, é perceptível a importância desses lugares no cotidiano dos jovens entrevistados.

Primeiramente, nota-se uma disparidade entre os alunos das duas escolas no que se refere à participação em grupos fora da escola. Em Noelma de Lourdes, onde os jovens ocupam seu tempo livre participando dos projetos que a escola oferece, apenas uma aluna (Carolina) relatou realizar uma atividade esportiva (natação) fora da escola, sobre a qual não teceu maiores comentários. Já em Renato Urbano, quatro dos nove entrevistados afirmaram participar de algum grupo fora da escola: Luisa, num time de Vôlei do SESI; Priscila, num grupo de Teatro da Igreja e também em aula de Jiu-Jitsu; Paulo, num time de Futebol; e Jussara num grupo de jovens da Igreja.

Para esses jovens, o grupo desportivo aparece como um espaço importante de constituição da personalidade, do enfrentamento de desafios e do aprendizado de valores – experiências que seriam vividas não sob a rigidez de uma instituição socializadora tradicional como a escola, mas como experiências de sociabilidade, mais fluídas e mais próximas do lazer. Não obstante sua menor rigidez, esses espaços também contribuem como oportunidades para realizarem a transição da infância à juventude, pela experiência de vitórias e desafios superados que se inscrevem na trajetória dos jovens como momentos marcantes de suas vidas, como ritos de transição de uma idade à outra (DÁVILA LEÓN, 2005, p. 15). Paralelamente, o esporte também aparece como forma de atenuar os conflitos em casa ou na escola (Luisa, Priscila), quando dizem que ficam menos estressadas, pois o esporte as ajudaria a “dar vazão” a suas angústias.

A aluna Luisa fala de sua participação num time de vôlei do Programa Atleta do Futuro – PAF, do Serviço Social da Indústria - SESI. Conta que começou a participar do programa porque seu irmão já participava antes, e numa visita foi convidada a integrar o grupo, com o qual treina e disputa campeonatos na região de Campinas. Conta que conhece pessoas diferentes e isso a ajudou em sua relação com o pai em casa. Considera a participação no grupo importante, pois aprendeu muito sobre companheirismo e solidariedade – “você não vai ganhar o jogo sozinha”, diz – num grupo onde “o importante é participar”, e que os treinadores estão lá para dar esse tipo de incentivo. Porém, sempre “tem intriga” por conta da rivalidade entre os times que se enfrentam. Reconhece que sua relação com a escola ficou

melhor, pois pode descarregar seu estresse no jogo e, assim, se estressa menos na escola. Em sua equipe há mais de um time, então, quando vão disputar algum campeonato acabam torcendo um para o outro, contra a equipe rival. A jovem contará uma experiência marcante que parece ter instituído um novo sentido para os desafios que vive. Trata-se de quando sua equipe venceu uma partida contra o time do Círculo Militar – vitória que lhe parece como superação de um grande desafio. Assim, sente-se diferente por participar, evidenciando os efeitos da superação vivida nessa experiência marcante:

Eu encaro como um desafio. Porque você tá indo lá e você não conhece o time que você vai jogar, você não conversa, você não sabe se vai ter intriga, então eu acabo vendo como um desafio. Mas sempre acaba que tem intriga porque você tá competindo com outro time. Com certeza o outro time quer ganhar e você também quer ganhar, então sempre acaba tendo uma competição, mais acirrada. (...) O que me marcou, foi quando a gente ganhou do Círculo Militar. Todo jogo a gente sempre perdeu pra eles, então o que marcou mesmo foi a gente ganhar deles. Foi meio que uma superação pra mim e pro time!
(Luisa, 14)

Já para Priscila, as aulas de Jiu-Jitsu estariam lhe proporcionando um tipo de desejável de esquecimento de algumas situações vividas cotidianamente – o que mostra o quanto necessitam de atividades em grupo para atenuar as dificuldades do cotidiano. Além disso, a jovem aponta o Jiu-Jitsu como algo que lhe faz sentir diferente, pois aprendeu a não brigar fora do tatame, e também a se defender caso necessário.

Ah, no Jiu-Jitsu eu me sinto bastante bem, porque a gente faz bastante exercício, você esquece tudo fazendo exercício, e se tem algum exercício que é difícil, a gente faz melhor pra conseguir fazer, aí a gente esquece de tudo.

[...]

Ah, do Jiu-Jitsu, que nem, se uma pessoa vem brigar comigo, não pode brigar fora do tatame, só que pode usar a defesa pessoal. Se uma pessoa vier me bater, eu não vou apanhar, né. Vou me defender. Eu não gosto de brigar com ninguém. No Jiu-Jitsu eu aprendi isso, mas antigamente, não. Era: “ah, vamos brigar!”, “então chega aí, então!”; hoje já é: “você quer brigar comigo? Vamos conversar primeiro.” Se quiser, eu não vou apanhar, e também eu não vou deixar quieto, né... Vou revidar, né.. Não vou apanhar na frente de todo mundo. (Priscila, 13)

Luisa também aponta o grupo esportivo do qual faz parte como espaço de apoio para lidar com os conflitos familiares, e declara que seu estresse na escola diminuiu depois que

começou a jogar nesse grupo:

Pra mim é bem legal porque você acaba conhecendo pessoas, né, que tem pensamentos diferentes de você, e você acaba se ajudando com isso. [Aconteceu isso?] Aconteceu. Eu e meu pai vive discutindo, direto. Acho que é mais por a gente ter o mesmo gênero, assim... Eu não escuto desaforo, ele também não, então a gente acaba discutindo direto. Tem um amigo que eu conheci no vôlei, e ele tá com 18 anos, conheci ele e ele tinha 17, meu amigo até hoje, a gente conversa direto, e ele me ajuda bastante com essa situação do meu pai.

[...]

Com a escola foi bom, né, porque você acaba se descarregando no jogo, então você acaba se estressando menos na escola. (Luisa, 14)

Para Paulo, que joga futebol todos os dias num campinho improvisado no bairro, após a escola⁴⁴, e aos finais de semana treina num time que disputa campeonato com outros times da região, o esporte é uma prática que dá sentido a um tempo livre que precisa ser vivenciado fora de casa. Mais uma vez, a rede de sociabilidade desses jovens se constitui nos grupos desportivos, como alternativa ao “ficar em casa”, e buscam no espaço público a construção de sentido para a condição juvenil que vivenciam na periferia – ou, simplesmente, nos termos de Paulo, buscam apenas uma oportunidade para “gastar energia”.

Jogar bola, eu jogo todo dia com meus amigos. [Onde?] Ali embaixo, no campinho, a gente joga bola, todo dia. Depois da escola (...). Eu saio da escola, vou pra casa, como, troco de roupa e já vou pra lá. Aí a gente se reúne e fica jogando. [...]

Ah, eu acho legal né, porque tipo, se não fosse participar de jogar bola eu acho que eu ficaria em casa, assim, sem fazer nada, ficar no computador, aí seria ruim, então eu gosto. Porque se não eu ia ficar o dia inteiro dentro de casa, e eu não gosto de ficar dentro de casa. Eu gosto de gastar energia, sair, fazer alguma coisa, aí eu gosto de participar. (Paulo, 16)

É nítido que a participação em grupos desportivos cumpre papel de destaque na experiência associativa dos jovens. Porém, tal participação, em nenhum dos casos mencionados teve o incentivo do poder público. Percebe-se, portanto, que a atenção dos governos em destinar equipamentos públicos que viabilizariam a prática desportiva nos

⁴⁴ Outros jovens também mencionaram a prática do futebol como lazer, mas sem fazer menção a uma equipe ou grupo de treino. São eles: Anderson, Tiago e Francisco, sendo que este último manifestou desejo em montar um time com os amigos da escola e do bairro para disputar campeonatos na região. Ou seja, para todos os jovens entrevistados do sexo masculino o futebol é um elemento muito presente em seus cotidianos.

bairros se esquivam das periferias e concentra-se predominantemente ao atendimento dos centros das cidades, criando fronteiras espaciais e simbólicas para a participação de jovens de baixa renda moradores da periferia (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2005, p. 179-180), a quem resta – apenas aos meninos – o “futebol de várzea” como única opção.

Diferente dos jovens de classe média e alta, a juventude das periferias tampouco tem acesso a esses equipamentos por meios privados, como nos clubes e condomínios de bairros nobres. Sequer o Shopping Center aparece como alternativa ao “ficar em casa”, uma vez que este se constitui como espaço privilegiado do ritual do consumo, destinado àqueles que estão aptos a consumir⁴⁵ – o que não é o caso dos jovens aqui entrevistados. Ademais, diga-se de passagem, os Shoppings Centers não só deixam de ser frequentados por esses jovens unicamente por falta de dinheiro para o consumo, mas, muito mais por conta de uma ordem social naturalizada pelo capitalismo, que institui a prática do consumo como critério de seleção dos indivíduos desejáveis e indesejáveis nesses ambientes. Para tanto, roupas, joias, acessórios, aparelhos celulares, cortes de cabelo, maneiras de andar, falar, comer, se comportar, a postura, os usos linguísticos, tudo isso serão fronteiras simbólicas para que a “cidade perfeita” – tal como foi imaginado o Shopping Center em seus primeiros projetos – seja uma cidade livre das periferias indesejáveis.

Duas jovens desse grupo também falaram de suas inserções em grupos religiosos, notadamente de igrejas evangélicas. Jussara e Priscila participam de grupos de jovens em suas igrejas, sendo que Priscila desenvolve atividades de Teatro também nesse grupo.

Ah, tem lá na Igreja, que reúne e fica tocando, conversando... Ah, também não é um grupo fechado, é aberto, só com adolescentes, sabe? Adolescentes de 15 a 12 anos. A gente se reúne, fica conversando, as meninas montam Teatro, a gente faz Teatro na Igreja, bastante coisa. [De quando que é?] Ah, tem de dia de sábado, aí tem os dias que dá... Os passeios que a gente sai pra comer pizza, fica conversando. (Priscila, 13)

Para Priscila, a participação nesse grupo tem o sentido da segurança, do acolhimento,

⁴⁵ O ano de 2013 foi marcado por acontecimentos que colocou às claras a profunda situação de desigualdade e segregação social nos grandes centros urbanos do País. Um desses fenômenos foram os “Rolezinhos”, organizados pela rede social *Facebook*, com o intuito de promover o encontro de jovens que de alguma forma já estavam conectados no mundo virtual. Os primeiros Rolezinhos na cidade de São Paulo tiveram os Shopping Centers como ponto de encontro, e foram duramente reprimidos pela Polícia Militar, acionada pelos administradores dos estabelecimentos a fim de “restaurar a ordem” do local. Nota-se que o direito à socialização nos Shopping Centers é reservada a uma pequena parcela da juventude brasileira, enquanto a juventude das periferias, pobre, majoritariamente negra e marginalizada, continua a sofrer com a falta de espaços em que possam socializar suas experiências.

sendo um lugar de pessoas confiáveis a quem pode pedir conselhos:

Ah, da Igreja é porque, não é tanto porque eu gosto. Porque eu me sinto bem, me sinto acolhida quando eu preciso de conselho, entende? Tenho pra quem pedir, pra pessoa certa. Igual, se tivesse num lugar fora da Igreja, eu não poderia contar com ninguém, praticamente, porque você conta pra pessoa aí a pessoa vai lá e conta pra outra pessoa. Agora, se você contar pra alguma pessoa da Igreja, eu sei que vai ficar lá, que não vai contar pra ninguém, eu confio na pessoa, entende? (Priscila, 13)

Priscila diz que sua relação com a escola, com professores e amigos mudou depois que passou a frequentar o grupo de jovens da igreja:

[Relação com professores] *Mudou. O ponto de voz né. Antes eu gritava, agora não. Mas antigamente, eu era bem direta...*

[Relação com a escola] *Mudou bastante. [Como ficou?] Ah, ficou bem melhor, né. Porque, tipo, os professores também eu mudei bastante, no falar com as pessoas eu mudei. Antes eu era mal educada, bastante. Depois que eu entrei na Igreja, Deus mudou minha vida.*

[Relação com os amigos] *Ah mudou o jeito de conversar né, porque nessa idade é só besteira que rolava entre a gente. Agora, as meninas estavam falando besteira na sala de aula. Daí eu comecei a fazer minha lição, quieta. (Priscila, 13)*

Já para Jussara, a influência da religião se mostra maior, uma vez que os aprendizados estão relacionados a temas bíblicos, e a experiência de culto é frequente:

Ah, a gente combina de sair todo mundo, a gente sai com a pastora da igreja (...) ela fala bastante coisa que acontece no mundo, sobre tatuagem, piercing, filho... Ela fala essas coisas (...) [E o que vocês fazem, que atividades vocês realizam?] Ah, ela pergunta alguma coisa da bíblia, e se você acertar você ganha um Bis, alguma coisa assim... Eu já falei de sair, que a gente sai...Aí quando tem global na nossa igreja a gente vai também, que é um culto, e vai todas as igrejas quadrangular da região, e junta todo mundo.. (...) aprendo mais coisa da bíblia, e conhecer pessoas que eu nunca conversei, mais velhas e jovens assim... (Jussara, 15)

Nota-se que os grupos religiosos estão presentes na vida desses jovens. Além de Priscila e Jussara, outros jovens (Paulo, Anderson, Kathleen, Luisa, Roberta, Paula e Emília) dizem já ter participado por algum tempo, ou mesmo fazem visitas de vez em quando a esses

grupos, ainda que não participem efetivamente. Portanto, os grupos religiosos parecem ter uma boa imagem entre os jovens entrevistados, principalmente em Renato Urbano. Percebe-se, assim, uma correlação entre a carência de projetos para além das monitorias nessa escola, e uma maior adesão dos jovens a alternativas em grupos religiosos e esportivos, para não “ficar em casa”⁴⁶.

Sendo a monitoria mais um trabalho voluntário do que uma oportunidade de fruição em grupo, os jovens buscam alternativas fora da escola, e encontram os grupos juvenis das igrejas evangélicas. Dessa forma, a oferta de atividades de cunho cultural, artístico e desportivo nas escolas influencia o fluxo de jovens que aderem à igreja como instituição socializadora, nesse momento da vida em que o pertencimento a um grupo é fator de extrema importância no processo de construção da autonomia e da identidade juvenil. Tal como constata Novaes (2005), “as instituições religiosas continuam produzindo espaços para jovens, onde são construídos lugares de agregação social, identidades e formação de grupos que podem ser contabilizados na composição do cenário da sociedade civil” (idem, p. 289). No contexto desta pesquisa, porém, verificou-se que a adesão dos jovens aos grupos religiosos esteve relacionada à oferta de espaços de participação fora delas, como na escola – onde os grupos juvenis não eram fomentados no espaço escolar (Renato Urbano), os jovens buscaram se inserir em grupos juvenis religiosos.

Em Noelma de Lourdes, a análise da participação dos jovens em grupos será focada nos sentidos que os projetos adquirem para aqueles que deles participam. Como já explicitado na Tabela 5, esses jovens mantêm intensa participação nos projetos culturais, artísticos e desportivos da escola, e baixa participação em grupos fora da escola – o que levanta a hipótese de que esta escola atende parte significativa da demanda por participação em grupos desses jovens. Como fica nítido pela visualização da Tabela 5, é o Hip Hop que detém a maior atenção dos jovens, seguido do Basquete e da Fanfarra.

Os sentidos da participação nesses grupos estiveram relacionados: 1) ao prazer em se expressar e o sentimento de transformação pessoal, 2) ao interesse e desafio em se apropriar dos conteúdos e habilidades desenvolvidos nas aulas dos projetos, e 3) ao reconhecimento do esforço e de suas capacidades expressivas quando da apresentação de seus grupos em eventos, sendo que as apresentações aparecem como elemento importante na construção de sentido para a participação no depoimento de todos os jovens de Noelma de Lourdes.

Todos os jovens de Noelma de Lourdes, ao falarem dos projetos, demonstravam

⁴⁶ Note-se que os alguns jovens de Noelma de Lourdes também estabeleceram a oposição “ficar em casa” x “grupos juvenis”, porém, nesse caso os jovens frequentam os grupos da escola. São eles: Paula, Francisco e Ana.

grande satisfação em integrá-los. Nesse sentido, dizem ter se modificado de alguma forma, ou estarem vivendo um mudanças intensas proporcionadas pela participação nesses grupos. Seja por perderem a timidez e a vergonha (Emília e Carolina), seja até por melhorar a autoestima (Ana), essas jovens falam de seus sentimentos para dizer o quanto a participação nos projetos lhes é importante. Em suma, sentem que estão evoluindo, desenvolvendo suas capacidades pessoais, crescendo e tornando-se pessoas melhores com isso.

Hip Hop é mais, como eu disse, pra poder tirar a vergonha, pra não ter mais vergonha em danças em público e até mesmo em falar em público (...) antes eu era bem quietinha, agora não, agora eu não tenho medo de conversar com as pessoas, tipo, que eu não conheço. Eu brinco com as pessoas, mesmo não conhecendo. (Emília, 14)

Daí depois eu descobri, assim, daí eu fui ficando mais com a autoestima, assim, mais vontade, menos preguiça! (...) eu aprendo a ter uma vida melhor... (Ana, 13)

Nossa, porque eu amo Teatro! Meu sonho não é ser atriz, mas eu adoro, quando tem que apresentar pras outras pessoas. Ainda mais a nossa peça, que é comédia, nossa! Eu adoro fazer as pessoas rirem, essas coisas. O que mais? Ah, também antes eu queria fazer Teatro porque eu gosto de humorista que faz Stand Up, sabe? Pega as coisas do dia a dia e transforma em piada. Daí eu gosto disso! (Carolina, 13)

Outros depoimentos revelam o sentido de desafio em aprender os conteúdos e habilidades que estão em jogo nesses projetos. Francisco, por exemplo, narra detalhadamente tudo o que aprende nos projeto de Basquete, de Hip Hop e de Capoeira, e logo depois fala de sua vontade em “melhorar”, fazer diferente de quando era “bagunceiro”, ou seja, se tornar uma pessoa melhor pela aquisição das técnicas e habilidades desenvolvidas nos projetos. Também para Francisco as apresentações aparecem como ato de instituição (Bourdieu, 1998) que consagram as mudanças operadas ao longo do seu empenho nas atividades, quando fala de um futuro Festival de Capoeira.

Tipo, no Basquete a gente começa a fazer lances, passes, dribles, o básico pro Basquete. Depois ele vai começar a fazer mais jogo, na quadra, pra gente começar a pegar a manha. E, de Hip Hop, a professora passa uma coreografia pra gente, organizada a formação, assim, pra fazer certo também, e também pra se divertir, fazer uns passos, tudo... E, Capoeira, o professor passa um treinamento, é treinamento, depois ensina algumas defesas, ataques, assim, o básico. Aí, daqui um tempo, quando a gente tiver mais ou menos, vai ter um Festival de Capoeira, em agosto eu acho...

[...]

Bom, é legal pra caramba, também, né... Porque, tipo, eu era bagunceiro pra caramba, assim, num fazia nada, só fazia bagunça, só... Aí eu achei melhor participar dos projetos da escola, ajudar um pouco mais, e, me dedicar mais nesses projetos pra estar melhorando a cada dia, mais... (Francisco, 14)

Aqui, percebe-se o sentido dos projetos como estratégia de disciplinamento. O próprio jovem enxerga no grupo uma forma de “melhorar” seu comportamento de “bagunceiro”, evidenciando certa responsabilização de si próprio pelas dificuldades de adesão à escola. Assim, os projetos aparecem como justificativa de que não há razões para ser um aluno “bagunceiro”, uma vez que estes teriam a oportunidade de corrigirem-se participando dos projetos.

Já Carolina traz o mesmo sentido de desafio quanto ao projeto de Teatro e a Fanfarra, falando inclusive do sacrifício que é a apresentação cívica no desfile do “sete de setembro”, mas que gosta mesmo assim.

Fanfarra... Nossa, eu não sabia tocar nada da vida. Apenas o lápis na carteira. Depois eu fui aprendendo, com o tempo. Me interessa muito por música. Se não fosse meu sonho mexer com comida, eu seria DJ.

[...]

Olha, no Teatro, a gente realiza um monte de atividades. Tipo, a peça do ano passado. Quem já está no Teatro, ensaia. A gente aprende arte circense, que é de circo, né. Destruição corporal, dança teatral, essas coisas. (...) E Fanfarra, acho que é mais pra apresentar as coisas. Porque, no sete de setembro, tem o desfile, e nós desfila lá tocando. Maior sacrifício, morrendo, no sol, mas a gente desfila. Não sei se é a Prefeitura que organiza, mas tem umas três etapas do concurso, que é a primeira, a segunda e a final, de concurso. Acho isso super legal. Eu era porta-bandeira, ainda, segurava a bandeira da Noelma de Lourdes (Carolina, 13)

Quanto ao sentimento de reconhecimento que expressaram, Emília e Ana mencionam eventos como a Mostra de Trabalhos da escola, ao final do ano; o desfile cívico em que a escola participa nas comemorações do Dia da Independência do Brasil; e outros eventos em que estariam presentes alunos de outras escolas. As apresentações artísticas e culturais estiveram, assim, no rol das experiências marcantes da vida de alguns desses jovens. Referindo-se a sua apresentação na Mostra de Trabalhos da escola, a jovem Ana conta com entusiasmo que sua família viera lhe prestigiar, demonstrando satisfação pelo reconhecimento de suas capacidades artísticas e expressivas; enquanto Paula relaciona diretamente as

atividades que realizam nos projetos aos eventos de apresentação futuros, pelos quais anseia:

Ah, assim, na apresentação, na mostra que teve aqui, que eu dancei, daí todo mundo, ah, veio minha família tudo me ver, meus amigos. [Mostra?] É, de trabalhos, que teve ano passado. [Ano passado que te marcou mais?] Foi. [Por quê?] Ah, porque todo mundo veio e soltaram as fotos no Facebook, e meus familiares lá do Espírito Santo viram. [Fotos de você se apresentando como?] Dançando, Hip Hop e Jazz. (Ana, 13)

Ah, a gente faz passo e a gente vai montando. Aí, quando vai vindo os eventos, a gente se apresenta. Agora parece que vai ter um evento aqui na escola, porque antes não tinha, porque antes não tinha quadra. (Paula, 12)

Já Emília revela uma modificação mais profunda que a experiência lhe teria causado pelo reconhecimento de seu esforço, onde o “perder a vergonha” demonstra a afirmação de uma nova identidade em construção:

Ah, da apresentação em Valinhos. Foi uma das primeiras que eu apresentei pra várias pessoas. [E como foi?] Foi várias escolas pra apresentar. Aí tinha muita gente pra lá. Teve um outro lá, que foi num outro espaço que eu esqueci o nome também (...) [O que você aprendeu com isso?] A não ter vergonha, a fazer aquilo que você treina, treina, treina e se esforça, e você perde a vergonha, e, sei lá, fica mais... Prático no que você quer fazer. (Emília, 14)

Numa escola onde as oportunidades de integração por meio dos projetos parecem estar ao alcance de todos, o sentimento de diferença que a participação poderia gerar entre quem participa e quem não participa é ocultado pelo discurso da igualdade. Todos os jovens de Noelma de Lourdes responderam, pelo menos inicialmente, que não se sentiam diferentes por participar, justificando: *é só uma coisa a mais pra eu ta aprendendo* (Francisco, 14); *nunca nenhum dos meus amigos me excluíram, ou alguma coisa assim, sabe? Só por eu participar, não...* (Paula, 12); *todo mundo tem capacidade* (Diana, 14), *todo mundo é igual* (Emília, 14). Apenas duas jovens fizeram ressalvas, sendo que Priscila reafirma a importância das apresentações para a construção da identidade da escola que representa nesses eventos:

Não. [Por quê?] Ah, eu acho que não por que... Acho que é a mesma coisa. Eu não partici... Não (risos), não é a mesma coisa, porque é mais legal, conhece mais pessoas da escola, fica menos tímida. (Ana, 13)

Sinto e não sinto. Particularmente nessa escola eu não me sinto. Repete a pergunta? [Você se sente diferente por participar desses grupos?] Nessa escola eu não me sinto porque qualquer um pode saber, mas quando a gente apresenta em outras escolas eu me sinto, porque, não querendo me gabar, mas tipo assim “a minha escola tem Teatro e a sua não”, sabe? Eu sinto diferença mais por causa disso, por causa do Teatro e porque a gente tem a chance de apresentar. Porque algumas escolas tem o Teatro, mas nenhuma escola chama pra apresentar. Tipo, no (cita uma escola da região) tem Teatro, mas eles não apresentam, não fazem peça. Acho que toda escola devia ter uma chance. (Carolina, 13)

Quando perguntados sobre a participação em outros grupos na escola ou fora dela, as respostas foram variadas, porém, nota-se a baixa adesão a grupos externos à escola: Ana, falou de um curso de inglês prematuramente interrompido por questões financeiras; e Diana contou de sua experiência no grupo de Dança de Rua da Estação Cultura⁴⁷, e do seu projeto de banda musical com as amigas, para o qual não encontra tempo por conta das atividades do cursinho.

Para além dos grupos de participação da escola, os jovens entrevistados disseram conhecer alguns outros grupos com os quais tiveram contato, ainda que indireto. Mais uma vez os grupos de Dança de Rua da Estação Cultura foram citados, por outra jovem (Emília), que contou ter assistido a uma “batalha de dançarinos” no local em companhia de uma amiga. Ana, que inicialmente falou dos grupos da Estação Cultura também falou do seu sonho em fazer aula de Hip Hop no Instituto Vivarte⁴⁸, e ganhar uma bolsa assim como um amigo seu, também aluno da escola. A mesma jovem também falou de seu desejo em integrar o Corpo Coreográfico da Fanfarra Municipal, e diz, sobre o futuro, que gostaria de ser monitora ou assistente de sua monitora de Hip Hop em outras escolas. Apenas duas jovens mencionaram grupos religiosos: Emília, que diz frequentar a igreja aos sábados com a família; e Paula mencionou ter realizado sua iniciação religiosa aos sacramentos católicos no ano passado (Eucaristia) aos quais em breve daria continuidade, no Crisma.

⁴⁷ Estação Cultura Prefeito Antônio da Costa Santos é a antiga estação ferroviária central da cidade de Campinas que, desativada em 2001, passou a abrigar um centro cultural administrado pela prefeitura a partir de 2003, e entre as diversas atividades que lá ocorrem, são desenvolvidos projetos sociais de aulas de dança de rua em suas diversas modalidades.

⁴⁸ “O Instituto Vivarte, “Viver a arte como forma de vida”, oferece aulas de ballet clássico, jazz, hip hop, artes circenses, tecido acrobático, dança de salão, cartoon, mangá, violão, coral, teatro, capoeira, entre outras atividades para crianças, jovens, adultos, terceira idade e pessoas com necessidades especiais. Com o Instituto, essas pessoas têm a possibilidade de conhecer um universo novo e cheio de novidades, que é capaz de transformar a vida de muitos para melhor !” (Descrição da página do Instituto Vivarte no site da rede social Facebook, disponível em: <https://www.facebook.com/institutovivartecampinas/info>, acesso em 01/10/2013, às 19hs17min). Cabe lembrar que a monitora do projeto de Hip Hop da escola é aluna do Instituto Vivarte.

A única entrevistada que participava do projeto de cursinho (Diana), na escola Noelma de Lourdes, relatou os desafios que estavam postos àqueles que se candidatariam a uma vaga no ensino técnico após se formarem no ensino fundamental. O lado negativo da participação nesse projeto, segundo Diana, foi ter que deixar de participar de todos os outros projetos e espaços que frequentava, como Hip Hop, Jazz, Fanfarra e CPA, além do grupo de dança de rua, fora da escola, na Estação Cultura. O processo seletivo “vestibular” dessas poucas escolas técnicas públicas de Campinas que a jovem cita (ETECAP e COTUCA, onde há formação técnica junto com o ensino médio) já coloca os jovens que as almejam em uma situação cruel de concorrência, onde vence aquele que destinar mais tempo aos estudos, colocando, assim, a necessidade de abandonar os tempos de participação em outros grupos, sejam eles de qualquer ordem – no caso, Diana conta que teve que deixar o Hip Hop, a CPA, o curso de francês que fazia com bolsa de estudos oferecida pela escola, e também fala da falta de tempo para montar uma banda de música com as amigas. Para esses jovens, a interminável corrida pela qualificação profissional começou cedo, transformando todo o seu tempo livre em tempo potencial de estudos, em tempo de novas cobranças, angústias e medo de fracassar.

...tem bastante gente que tá querendo desistir, porque tá ficando muito corrido, tá tendo muita lição, num tá aguentando. Aí eu falei comigo: “bom, não vou desistir”, porque eu ia pagar pra fazer cursinho, e tava bem caro.

A gente tá querendo montar uma banda, só que aí não sei, porque não tá tendo tempo esse ano, muita correria esse ano.

Pra mim, foi um negócio, porque foi uma seleção pra entrar, aí eu passei na primeira, sabe? Só que aí a gente fez uma prova do COTUCA no sábado e eu não fui muito bem (...). Aí eu tava vendo que eu vou ter que pegar mais forte mesmo, se eu quiser, vai ter que ser assim, porque o COTUCA agora tá ficando mais difícil, porque tem mais concorrência. (Diana, 14)

Carolina também menciona a influência do cursinho na participação de seu amigo Mateus:

O Mateus também atuava no Teatro, mas ele saiu porque entrou pro Cursinho, do Projeto Acesso. (Carolina, 13)

O projeto do cursinho torna-se, então, a antítese de todos os outros projetos em Noelma de Lourdes, já expondo aos jovens as contradições profundas que marcam a

desigualdade de oportunidades escolares na sociedade em que estão imersos – exposição que já se inicia no próprio processo seletivo dos alunos que poderão participar do cursinho e que exclui aqueles que não estão aptos a acompanhar o ritmo de estudos do grupo. Diana explica que, no cursinho, os professores ensinam conteúdos que provavelmente não serão ensinados aos outros alunos em suas aulas, pois a grande quantidade de alunos na sala de aula faz com que o tempo seja curto demais para se chegar tão longe na “matéria”. E o longe, aqui, é a medida dos conteúdos exigidos nos exames vestibulares para os quais o cursinho se volta. Assim, com alunos selecionados e uma sala de aula enxuta, os professores têm condições de ensinar os conteúdos cobrados nesses exames, o que não ocorre para a maioria dos alunos da escola, e para a grande maioria de alunos de escolas públicas pelo país que não contam com projetos como esse.

Porém, é preciso salientar uma característica marcante de Noelma de Lourdes em relação ao conjunto das escolas públicas no País. Diante da atual crise de sentido da escola e de seu processo de mutação (DUBET, 2006), são poucas as escolas que buscam criar espaços para a participação e a sociabilidade para além da sala de aula. A esse respeito, Leão et all. (2006, p. 17) afirmam:

Um número pouco expressivo de escolas cria espaços e situações que favoreçam a experiência da solidariedade, o fortalecimento da sociabilidade, o acesso a atividades culturais e, mesmo, o acesso ao conhecimento de forma mais participativa, como debates e seminários.

O que também foi apontado como realidade mais ampla no contexto da sociedade brasileira:

O que se constatou foi que grande parte dos(as) jovens deseja participar, entretanto, não encontra espaços que possibilitem tal inclusão. As formas de participação presentes no Estado e na sociedade civil são percebidas como muito distantes da realidade cotidiana dos(as) jovens investigados(as), que revelam ainda, de modo contundente, a existência de espaços interditados à participação. Pode-se observar que os lugares socialmente reconhecidos para a participação na vida pública acabam sendo um “não-lugar” para esses(as) jovens. (IBASE; POLIS, 2005, p. 72)

Dessa forma, nota-se que Noelma de Lourdes, no contexto geral das escolas públicas brasileiras, é uma escola que busca estabelecer um contato mais próximo entre a cultura escolar e as culturas juvenis, por meio de atividades culturais, artísticas e esportivas, como as citadas pelos seus jovens alunos.

4.2.4. Grupos de pares e espaços intersticiais

Uma importante dimensão da experiência escolar de alunos adolescentes, ainda pouco estudada, são os grupos de pares e suas culturas de sociabilidade. Como uma participação invisível, já que ocorre nos meandros da instituição e à revelia dos adultos, os jovens emitem sinais importantes que urge serem escutados. Atores inquietos num palco – em declínio – de rígidas concepções acerca do que seja a educação e a participação, os jovens chamam a atenção para a dimensão educativa de seus grupos, onde algo distinto da cultura acadêmica é vivenciado com intensidade, muitas vezes envolvendo conflitos contra as concepções dominantes da cultura legítima (BARRÈRE, 2011) que determina como, quando, onde, por quem, para quem e o que deve ser ensinado e aprendido.

Para dar conta de analisar uma dimensão tão fluida e invisibilizada da experiência adolescente na escola, foi preciso dividir os relatos e as práticas observadas entre aqueles que informavam uma participação política consciente, porque visando alterações de ordem institucional na escola – cuja forma se deu, sobretudo pela realização de abaixo-assinados organizados pelos próprios alunos –, daqueles relatos e práticas que informavam manifestações expressivas, muitas vezes de fruição entre pares, que sem fazer concessões quanto a suas formas, deformavam o espaço institucional ao inscreverem-se nos meandros de seus pilares. Assim, as primeiras formas serão denominadas de *políticas intersticiais*, no sentido de política proposto por Rancière (1995), e as segundas serão chamadas de *lisuras intersticiais*, no sentido da constituição de espaços lisos e estriados de Deleuze & Guatarri (1997), também retomado por Machado Pais (2006).

Entre as primeiras, encontramos nos abaixo-assinados organizados pelos próprios alunos, a principal forma de contestação de ordens institucionais percebidas pelos jovens como injustas. Ainda que o instrumento de abaixo-assinado, entre as diversas formas de mobilização política, esteja entre as mais descomprometidas em termos de investimento – pois não envolveria grandes riscos e teria um custo reduzido – este instrumento de ação política ocupa papel de destaque na experiência de mobilização do cidadão brasileiro, que o enxerga como instrumento adequado e legítimo de manifestação de demandas (AZEVEDO et al., 2012). Dessa forma, entende-se que não se trata de avaliar a participação dos jovens investigados apenas pela forma, mas também pelo contexto em que esta forma é empregada. Se a sociedade brasileira, como um todo, se vê inibida a participar politicamente, preferindo um tipo de mobilização de baixo investimento, que envolveria também baixos riscos, os abaixo-assinados organizados pelos jovens na escola envolveriam investimentos e riscos

específicos do contexto em que estão inseridos – riscos que, inclusive, foram relatados pelos jovens: *Se a gente não conseguir, pode acabar dando briga com a direção.* (Raquel, 14).

As principais reivindicações por meio desses abaixo-assinados foram pela retirada de professores considerados mal preparados, faltosos e/ou desrespeitosos; mas também estiveram presentes uma reivindicação contra a alteração do horário do lanche, e outra contra o uso obrigatório do uniforme completo⁴⁹.

Verificou-se que, em alguns casos, os abaixo-assinados foram capazes de gerar deslocamentos, configurando o efeito próprio da atividade política – tal como concebida por Rancière (1995, p. 42), “que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar” – já que, diante de uma dessas reivindicações pela retirada de um professor, a direção da escola o substituiu por outro docente. Nesta ocasião, segundo duas jovens relataram, estiveram presentes mães de alunos que, junto a seus filhos e filhas, reivindicaram a substituição do docente em questão. Na fala da jovem Raquel, tal deslocamento operado a partir dessa ação conjunta de mães e alunos parece pouco, perto do que possivelmente esperavam:

Minha mãe veio conversar, falar... [E o que foi feito?] Não foi feito nada. [Não gerou nada de novo na escola?] Não. Só colocaram um novo professor (...). O que me dá aula agora. [E o professor antigo, continua na escola?] Aham, eles dividiram com algumas salas. Por exemplo, o 9º C e o 9º B tem aula com outro professor, e o 9º A tem aula com esse professor. E, sei lá, isso eu acho errado. (Raquel, 14)

Esta mobilização teria se tornado algo comentado entre os jovens, haja vista o depoimento de Roberta acerca do mesmo abaixo-assinado, sendo que a mesma não tinha aulas com esse professor:

É, deixa eu ver, no ano passado, tinha um professor que não tava dando aula, ele tava de licença, aí ele não deu nenhuma matéria. Já deu “I” (Insuficiente), assim, de cara, pra todo mundo. Aí, minha mãe, outras mães de outros alunos, aí eles fez um abaixo-assinado, sabe? [Quem participou?] Os pais, do oitavo. Os pais e os alunos. [Você participou?] Não, porque era só dos oitavos. Eu tava no sétimo. (Roberta, 14)

⁴⁹ Quanto a esta última reivindicação, apenas um jovem citou o abaixo-assinado como instrumento de mobilização: *Já teve um abaixo-assinado por causa do uniforme.* [Quando foi isso?] *É, faz um tempo, eu num lembro, mas faz bastante tempo. E também eles tavam querendo fazer de novo, por causa da roupa...* (Paulo, 16). Porém, a questão do uniforme será central em outros relatos, que narram outras formas de protestar, que não pelo instrumento do abaixo-assinado, como o uso satírico das roupas e o debate entre alunos em busca de alguma forma de ação que não foi possível verificar neste trabalho.

Já Carolina relata sua experiência de abaixo-assinado contra outro professor – o qual supostamente a teria agredido em outra ocasião⁵⁰ –, e que foi dificultada pelos professores da escola. Segundo a jovem, o abaixo-assinado teria favorecido a não permanência do professor na escola no ano seguinte.

Teve um abaixo-assinado pra tirar um professor da escola, mas não deu muito certo. [Por que não deu muito certo?] Porque precisava da assinatura de todos os alunos da escola que tinham aula com ele, aí tinha alguns professores que não deixavam entrar na sala de aula pra explicar o que era, aí foi isso.

[...]

Ah, eu concordei, só que eu não tive nada a ver com isso. Eu concordei por quê? Porque o professor era ignorante, era chato, não explicava a matéria direito, você ia perguntar alguma coisa pra ele e ele respondia na ignorância, eu concordei por causa disso. (Carolina, 13)

Além desses relatos em que os abaixo-assinados tiveram o sentido de mobilizações legítimas dos alunos contra algum professor, em parceria ou não com seus pais e mães, houve outro discurso acerca desse tipo de mobilização que informou outra experiência do mesmo evento, encarado, em geral, como ilegítimo, ou mesmo como uma brincadeira.

No ano passado, na minha classe, 8º ano, tavam fazendo um abaixo-assinado pra professora sair... Professor! [Quem participou?] Os alunos do 8º ano. [Mais alguém?] Não, só eles. [Foi ideia deles?] Foi. [O que você achou dessa mobilização?] Eu consideraria mesmo uma brincadeira, né. Não ia dar certo isso. Não tinha motivo suficiente. (...) Eu esqueci a palavra. Não tinha uma coisa certa pra isso, uma razão: “não, tá certo, vamos fazer isso!” – não tinha. (Kathleen, 14)

Tipo, foi um menino, ele pegou, foi do 8º A, acho que era, nem sei se ainda tá aqui na escola, aí ele fez e passou na sala falando que a Ingrid (vice-diretora) que tinha mandado, sabe? Aí todo mundo assinou, mas não tinha sido a Ingrid. Aí, foi entregar pra Ingrid e a Ingrid não quis aceitar. Aí ele pegou, acabou jogando fora, e não deu em nada. (Paulo, 16)

⁵⁰ A jovem relatou a situação e deixa ver que não ficou satisfeita com a resolução do caso: *Ele era ignorante, teve até um dia em que, a gente tava saindo, e a gente não se batia muito bem, aí eu tava saindo – não sei se foi por querer, mas também não sei se foi por querer – eu tava na porta, mas aí ele empurrou a porta e a porta bateu no meu braço. Ficou inchado, ficou roxo. Aí, no dia da reunião, eu falei pra minha mãe, na frente dele, pra ele falar se era verdade, que se ele tivesse mentindo, pra ele desmentir. Aí ele disse “não”, que ele tava saindo muito rápido, no alvoroço, aí ele bateu na porta e, com, num sei, né, parecia que tinha empurrado. [E ficou por isso mesmo?] Ficou, né. Resolveu, disse que foi sem querer. (Carolina, 13)*

Só uma vez, no ano passado, que o professor de matemática, ele chegava na sala e não cumprimentava ninguém, ia logo passando lição na lousa pra todo mundo copiar. Aí teve uma, uma pessoa engraçadinha da outra sala, que pegou, fez um papelzinho e colocou o nome da diretora, e deu pros alunos colocar o nome de quem queria mandar o professor embora. [E como foi isso?] Eu cheguei na sala e já tava com o papelzinho rolando na sala. (...) É porque uma pessoa, que também não gostava do professor, e pegou e fez uma palhaçada com o professor. (Anderson, 14)

Apesar dos diferentes relatos sobre esse abaixo-assinado, duas percepções podem ser citadas como exemplares de duas formas predominantes de se considerar a manifestação espontânea dos alunos por meio deste instrumento de participação: como legítimas ou ilegítimas. Enquanto legítima, há a reivindicação implícita de que os tempos e espaços de participação na escola podem ser determinados pelos próprios alunos, à revelia dos adultos, nos interstícios da instituição; já para aqueles que a consideraram ilegítimas, a recusa dos espaços institucionalizados deslegitimaria as mobilizações espontâneas dos jovens, pois não se poderia prescindir da institucionalidade para fazer esse tipo de reivindicação:

Tinha que ser que nem o Conselho manda. Com os nomes deles, do Conselho, e passar pros alunos. Só quem quiser que aconteça alguma coisa; quem não quiser, não escreve. (Anderson, 14)

Achei legal, né, participar de alguma coisa pra mudar aqui a escola, o professor, tava achando, assim, bem legal. Porque mostra que os alunos também têm direito à resposta, é, não fica tão quieto. Daí a Ingrid (vice-diretora) bem que poderia deixar a gente se expressar também. (Paulo, 16)

Dessa forma, percebe-se que há representações adultas, relativas aos abaixo-assinados, que circulam entre as percepções dos jovens. A iminência de uma “briga com a direção”, como relatou Raquel, caso o abaixo-assinado não desse certo, acaba por gerar um medo que, em busca de proteção, deslegitima a ação dos alunos – que passam a ser “os outros” – a fim de livrar-se da autoria enquanto indivíduo e, portanto, de uma possível punição. Porém, como relata Paulo, o “direito à resposta” dos alunos é uma causa pela qual vale a pena correr o risco e lutar coletivamente. Segundo Raquel, também, mas agora em relação ao uso do uniforme: *Tem que colocar os nossos direitos, né! Que a gente é contra usar todo o uniforme, então eu sou totalmente à favor da gente fazer um abaixo-assinado.* Assim, nota-se que o abaixo-assinado, enquanto instrumento difundido de mobilização na sociedade brasileira, ainda

divide opiniões entre os jovens, fazendo parecer ora uma afronta ilegítima aos poderes constituídos – que podem responder de forma violenta, como relatou Anderson⁵¹ -, ora uma forma legítima de lutar por direitos coletivos.

A outra manifestação por meio de abaixo-assinado organizado de forma espontânea pelos jovens se deu contra a alteração do horário do lanche, em Noelma de Lourdes, que separou os sétimos anos dos oitavos e nonos. O abaixo-assinado foi realizado pelas turmas do sétimo ano, que queriam continuar compartilhando o lanche com os mais velhos, porém, as turmas de oitavo e nono anos não se manifestaram favoráveis ao abaixo assinado – segundo Francisco, teriam sido alguns alunos dos oitavos anos que teriam se manifestado pela divisão do lanche em horários diferentes. Assim, a manifestação não teve apoio dos alunos mais velhos. Enfim, o abaixo-assinado não logrou êxito, e a alteração do horário permaneceu. Para Francisco, essa experiência lhe foi frustrante pela derrota, mas importante por ter-lhe ensinado que é preciso lutar por aquilo que se almeja, reconhecendo no abaixo-assinado espontâneo também uma forma legítima de lutar por direitos entre seus pares.

*Tipo, a gente queria voltar pra esse lanche, né, que tinha mais gente que a gente conhecia, conversava, porque a gente mais conversava com os alunos ali, no intervalo, aí a gente tentou conseguir pra voltar a fazer o intervalo com eles, só que não deu certo. (...) Antes era junto. É que nem esse ano, esse ano já está separado, também né, os sétimos dos oitavos e nonos, acho que por conta da lotação, porque às vezes tem muitos alunos na fila e acaba não sobrando pros outros, aí reclama porque tá ruim pra comer, bate o sinal e eles ainda estão na fila, assim... Aí fizeram essa separação de horário acho que pra dar mais **qualidade**.*

[...]

[O que você achou essa mobilização?] Bom, achei um pouco frustrante, que não deu certo também... Mas, eu achei legal, também, dos alunos do sétimo ano, como eu, como outros também, pra se manifestar pra voltar a fazer o horário de lanche com os oitavos e nonos, pra tentar fazer voltar alguma coisa, aí tentaram, só que infelizmente não conseguimos, mas pelo menos tentamos né. (Francisco, 14)

Para Francisco, a mobilização não gerou *praticamente nada* na escola, mas, indagado se teria aprendido algo com essa experiência, relatou o sentido da resiliência que a participação lhe teria proporcionado.

⁵¹ A diretora rasgou e jogou fora.. (Anderson, 14, sobre o abaixo-assinado pela substituição de um professor).

Aprendi, porque se a gente quiser alguma coisa, a gente tem que correr atrás e ficar lá forçando, até a gente conseguir... (Francisco, 14)

Francisco foi o único jovem de Noelma de Lourdes que relatou alguma experiência de participação não fomentada pelos adultos. Esse tipo de mobilização fica invisibilizada, entre os alunos integrantes da CPA em Noelma de Lourdes, devido às diversas oportunidades de participação fomentadas nos espaços institucionalizados. Porém, é significativo o fato de ter sido Francisco o jovem que narrou uma experiência de participação à revelia dos adultos. Diante dos difíceis problemas familiares que narrou, Francisco encontra na escola espaços nos quais pode realizar sua busca por autonomia e identidade, já que suas vivências familiares aparecem como problemas a serem esquecidos e superados por meio da participação. Dessa forma, uma mobilização que prescindia da presença adulta aparece como possibilidade de autoafirmação de sua independência em relação à família. Não obstante ter frequentado as reuniões da CPA, onde a orientação dos adultos é predominante, Francisco foi um dos jovens a “abandonar o barco” da comissão durante o ano, conforme expressou a própria OP na reunião de agosto de 2013. Vê-se que, para além da ação política intersticial do abaixo-assinado, e na impossibilidade de mudar a destinação de um lugar pela ação coordenada entre pares, mas para a qual enxerga um sentido e um aprendizado, Francisco abandona o barco do espaço estriado da CPA. Aqui, a metáfora do barco não é menos significativa, já que é na fluidez das águas que os jovens encontram ondas propícias para surfar – e não navegar – na reversibilidade de seus cotidianos. Enquanto o barco é construído para levar muitas pessoas, os jovens embarcam e desembarcam, propondo lisuras intersticiais que aparecem como sinal de preocupação por parte dos adultos.

* * *

Entre as manifestações performativas de constituição de espaços lisos no seio da instituição estriada, estão: as manifestações espontâneas contra o uso – mas também contra o estilo – do uniforme; um protesto-performance de fortalecimento de laços entre as meninas, contra posicionamentos machistas de seus colegas do sexo masculino; e, por fim, um mutirão para a pintura do muro da quadra de esportes.

Algo que se mostrou interessante em Renato Urbano foram as performances estéticas que instituíam espaços lisos, espontaneamente, nas brechas dos espaços estriados da

instituição. Uma dessas performances foi nomeada por Kathleen como “pedir dinheiro pra Vanish”, e consistiu num protesto levado a cabo por ela e por outra jovem (Raquel), durante o intervalo das aulas, cuja proposta era “desencardir os meninos que iludem as meninas” (Katheleen). Para compreender a questão, se faz necessário transcrever o diálogo em que a jovem relata o caso:

Na escola? Eu saí e pedi dinheiro, eu e a Raquel (risos), pra Vanish. [Vanish? Aquela marca de produto de limpeza?] É, tipo (risos), tava tendo uns rolos aí, aí tipo, “vamos brincar!”. Pegamos uma sacolinha, fizemos uma decoração, e saímos pedindo dinheiro (risos), 50 centavos, 10, pra mais... [Aqui na escola?] Aham. Era dinheiro pra comprar Vanish pra desencardir a escola! (risos). (...) Nossa, foi hilário! Teve gente que deu cinco reais! Teve gente que deu bala, chiclete... Mas só, assim, foi muito hilário. (...). É, tipo, foi pra comprar Vanish pra desencardir a escola... Entre aspas, pra desencardir esse meninos que iludem as meninas. (...) [Aconteceu alguma coisa pra que vocês fizessem isso?] Sim, a gente ficou com o mesmo garoto, e ele falou as mesmas coisas pra mim e pra ela, e iludiu as duas. Aí a gente revoltou! [Como é que vocês descobriram?] Ah, tipo, a gente não conversava, aí começou a conversar uma com a outra, aí “ah, é? Você ficou com ele?” / “fiquei” / “como era, o que ele te falava?”, aí foi falando. [E quando vocês estavam arrecadando dinheiro, vocês contavam essa história, ou não?] Não, a gente falava que era pro Vanish, que era pra desencardir os meninos que iludiam as meninas. Mas todo mundo já sacava o negócio. [Você acha que acontece muito isso?] Pô, demais, demais! Meu, um menino terminou comigo porque eu não fiz nada com ele... É! Aí a gente ficou revoltada. (Kathleen, 14)

Tendo em vista a forma de expressão política das jovens contra a ação do menino, encarada como ofensiva, que as tentou iludir, nota-se que entre as jovens a questão política ganha contornos estéticos incompatíveis com as formas institucionais de participação que poderiam realizar na escola. A sátira política como gênero teatral se torna acessível intuitivamente para as jovens que resolvem “brincar” com a farsa que acabavam de descobrir. Dessa forma, falando pelo particular, nos interstícios institucionais – ou seja, no intervalo que constitui o momento de liberdade por excelência dos jovens na escola – as meninas falam de uma realidade social mais ampla, em que as diversas formas de opressão de gênero se camuflam entre padrões sociais aceitos como legítimos e mesmo naturais. É no momento da adolescência, em que se vivem as primeiras experiências de iniciação sexual, que ocorrerá também as primeiras manifestações de aceitação ou de recusa desses padrões relativos à sexualidade e às identidades de gênero.

Dado que as relações de poder se constituem também, e, sobretudo (SCOTT, 1990), a partir de representações de gênero, pode-se considerar a ação engendrada pelas jovens Raquel e Kathleen como ação política, no sentido de que se voltam contra um exercício de poder a que se viram submetidas, tornando-o visível na esfera pública entre seus pares e fortalecendo os laços sociais entre pares do sexo feminino.

Outra performance observada, também presente nas entrevistas, foi a do uso satírico do uniforme, que visava questionar a obrigatoriedade do uso de suas partes de baixo – bermudas e calças. No dia no dia em que foram distribuídos os uniformes, também foram verificadas “zoeiras”, pela afirmação da violência como elemento lúdico ao se contrapor à ordem escolar (PEREIRA, 2010) por parte de outros jovens, que recusavam as roupas fornecidas pela prefeitura, jogando-as pelo pátio e rasgando algumas de suas peças, como as meias que viravam luvas em suas mãos e antebraços.

Já teve um abaixo-assinado por causa do uniforme. [Quando foi isso?] É, faz um tempinho, eu num lembro, mas faz bastante tempo. E também eles tavam querendo fazer isso de novo, por causa da roupa, porque a camisa é preta e vermelha, e o short é azul, aí fica muito feio. [E por que não fizeram?] Ah, eles estão tentando fazer, acho que falta coragem pra alguns, né. [Qual seria o pedido, a reivindicação?] Não, tipo assim, não precisava usar o uniforme completo, só a camisa e um short assim, que você quiser, e o tênis. Só que usar a camiseta da escola, e não o uniforme todo, o short, a calça e tudo. (Paulo, 16)

No dia em que foram distribuídos os uniformes, além de ter-se observado tais manifestações de recusa no espaço do pátio escolar, também foi relatada nas entrevistas a discussão que os jovens estariam levando a cabo dentro e entre as salas de aula, e também fora da escola, nas redes sociais.

Que nem, o negócio do uniforme lá, tem gente que não gosta de vir com o uniforme, fala que fica parecendo com a Sanasa⁵², branco e azul. Agora estão lá, discutindo. [Onde?] Na minha sala lá. [O que estão discutindo lá?] Ah, falando que não vai usar, que não vai vir, mas chega no dia e todo mundo vai vir com o uniforme (...). Tem gente falando que nem vai vir mais pra escola. (Anderson, 14)

A gente tá pedindo agora pra não ter que usar o uniforme. [Agora?] É, agora mesmo! [Onde?] Na nossa sala, nas outras salas, ninguém tá querendo. [Como funciona essa comunicação? Vocês estão falando

⁵² Anderson se refere ao uniforme de trabalho dos empregados da Sanasa, empresa de saneamento e distribuição de água do município de Campinas.

com quem?]) *Com a professora, entre a gente mesmo, que a gente não quer, que a gente tá querendo fazer um abaixo-assinado. [Entre as salas?] Sim, a gente conversa, tipo, tem amigos, eu tenho amigas que são de outras salas, aí a gente acaba conversando, e passa pras outras salas (...). No horário do intervalo, Às vezes durante a aula quando dá tempo, às vezes por Facebook. (Raquel, 14)*

A jovem Kathleen, que protagonizou a sátira do uso do uniforme, ao ridicularizar o uso da bermuda vestindo-a acima da altura do umbigo, como se aquilo fosse realmente necessário, na entrevista também se manifestou a favor de uma mobilização coletiva contra o uniforme:

Na escola, pelo uniforme! O uniforme que eles dão pra gente, eu fiquei revoltada! Olha o tamanho da blusa. Não precisava disso. Custava pegar uma menor? Não, só tem essa. Tudo bem, o prefeito. Tá. Só que eles querem que a gente entre com a calça, ou com o short, e a blusa. A calça não esquenta, o short é largo demais, fica caindo, é muito largo, eu colocava e ele caía, eu colocava e ele caía. E as meninas vão mandar apertar e fica ridículo, sabe? Fica aquela coisa vulgar. Não é legal. Eu falei: “custa vir só com a blusa?”. Que nem nas escolas estaduais. Não custa. O importante é você mostrar que é da escola, né. Mas só... (Kathleen, 14)

Em sua fala, a jovem manifesta sua indignação em relação à obrigatoriedade do uso de um uniforme que não satisfaz suas necessidades estéticas e de conforto. Em contraposição, subvertia o uso dos *shorts*, como forma de demonstrar às autoridades a incompatibilidade entre suas expectativas e aquilo que estava sendo não só oferecido, mas imposto de forma autoritária e aparentemente sem sentido. A jovem Raquel, sua parceira de CPA e de protestos, também se manifestou contrariamente ao uso obrigatório daquele uniforme, sugerindo também um abaixo-assinado contra essa regra.

*Ah, assim, eu sou à favor da gente poder pelo menos usar calça jeans e a camiseta da escola, porque a calça não é legal, ela não esquenta, se tiver frio ela não vai esquentar. Então eu sou a favor de fazer um abaixo-assinado contra, pra gente usar só a camiseta. [...]
Tem que colocar os nossos direitos né, que a gente é contra de usar todo o uniforme, então eu sou totalmente a favor da gente fazer um abaixo-assinado. (Raquel, 14)*

Assim, verificou-se que o uniforme constitui uma questão central para os jovens na escola, contra o qual resistem de diversas formas: seja propondo um abaixo-assinado a partir

da comunicação entre pares, seja protestando no *Facebook*, ou mesmo na escola pelo uso satírico daquelas roupas, seja também, e simplesmente, pela recusa que leva ao descarte, ao desprezo e à destruição das próprias roupas, ora lançadas ao pátio como se fossem lixo, ora rasgadas e adaptadas a outros usos que lhes conviria aos seus corpos. A luta contra o uniforme é, assim, uma luta contra a dominação de seus corpos, contra um poder disciplinador que visa homogeneizar, reduzindo a uma única forma a diversidade de expressões corporais e estéticas que os jovens incorporam fora da escola, mas que desejam levar para o seu interior, como elementos constitutivos de suas culturas juvenis.

Enquanto grupos dotados de cultura, os jovens lutam contra os poderes que restringem ao espaço da escola a expressão institucional de suas formas de vestir e se expressar esteticamente. Assim, entende-se com Pereira (2010, p. 121) que, “ao tentar constituir-se como instituição disciplinadora, a escola choca-se com os modos de expressão juvenil que buscam espaço tentando burlar essa ordem”, constituindo um universo de conflitos entre as representações do mundo adulto e expressões do mundo juvenil.

Por fim, mas não menos importante, está a manifestação cultural e estética dos jovens pelo grafite e pela pixação⁵³, conforme relatou a jovem Luisa, a respeito de um mutirão de alunos para a pintura do muro interno da quadra de esportes da escola. Segundo Luisa, o muro, antes repleto de pixações realizadas pelos alunos durante os intervalos das aulas, foi alvo de uma mobilização organizada pelos próprios jovens, com a presença da direção, com o intuito de revitalizar esse espaço a partir de uma nova pintura, que a jovem chamou de grafite.

Teve um mutirão, no ano passado, pra pintar as paredes da escola. Mas foi num sábado, e eu não pude vir, eu tava em São Paulo. [...] Achei legal. Foi bom porque as paredes da quadra estavam pixadas pelos próprios alunos e foi pelo motivo de se conscientizarem de que precisava pintar, daí cada um trouxe uma latinha de spray, um rolo de tinta, pincel. (Luisa, 14)

A jovem também manifesta sua vontade em *organizar uma nova mobilização para refazer o grafite da quadra e fazer um grafite no muro externo da escola, que tá bem pixado*, revelando que dentre as formas de expressão e escrita da juventude, há uma diferença crucial entre a pixação e o grafite, sendo esta aceita e legitimada por muitas escolas como forma de

⁵³ Utilizo aqui a o termo pixação escrito com “x” e não com “ch”, como rege a norma culta, pois esta seria a variante utilizada pelos jovens pixadores, segundo demonstra o trabalho de Alexandre Pereira (2010b, p. 143): “Pixar” seria diferente de “pichar”, pois este último termo designaria qualquer intervenção escrita na paisagem urbana, enquanto o primeiro remeteria às práticas desses jovens que deixam inscrições grafadas de forma estilizada no espaço urbano.”.

aproximar o ambiente escolar do universo juvenil, enquanto aquela seria a própria representação da delinquência, para a qual o universo escolar não poderia fazer concessões, como se representassem a manifestação da criminalidade, do ilegal.

* * *

Verifica-se que o espaço de crítica criado pelos jovens na escola, seja em forma de abaixo-assinado, mutirão ou protesto ocorre predominantemente em Renato Urbano, sendo que em Noelma de Lourdes a organização da atividade política é gerida e orientada pelos adultos nos espaços de participação institucionalizados. Assim, os abaixo-assinados que ocorreram em Noelma de Lourdes foram propostos e organizados no âmbito da CPA – com exceção de um, apenas, que se destinou a reverter uma alteração no horário do lanche – bem como outros tipos de protesto, como caminhadas e publicações de manifestos (pela quadra de esportes, por exemplo) nas redes sociais via projeto de jornal da escola. Enquanto isso, os abaixo-assinados contra professores, protagonizados pelos jovens de Renato Urbano, são negligenciados ou legitimados pela direção, a depender da participação de pais, o que influencia na visão dos jovens sobre estas mobilizações. Já quanto as formas intersticiais de constituir espaços lisos, os jovens demonstram suas capacidades expressivas e sua espontaneidade em fazer política, ora conscientes de seus propósitos, ora simplesmente como forma de escapar às normas e regras que lhes parecem injustas ou sem sentido. Nessas formas de participação é que se constituem como sujeitos, contra a alienação imposta pelos espaços institucionalizados ou de grupos – também necessários para a construção de identidades, mas que não suprem a necessidade de afirmação dos sujeitos contrariamente às relações de poder estabelecidas.

Vale notar que, para além dessas manifestações mais visivelmente políticas, os jovens também relataram a importância de suas relações de amizade na escola, e do quanto as redes de sociabilidade constituem significados motivadores para sua frequência à escola. Desde episódios marcantes envolvendo relações de amizade, até os motivos do por que participam, os jovens demonstram que estar na escola é muito mais do que simplesmente aprender competências, habilidades e conteúdos da cultura acadêmica. A rede de amigos que tecem em grupos de pares aparece em lugar de destaque em seus depoimentos quando falam sobre os sentidos da escola. Segundo Barrère (2011), o momento da adolescência é marcado pela busca de uma autonomia relacional em que a “constituição de grupos e de redes de amizade emerge como uma realidade central em seus processos de formação pessoal” (idem, p. 24), fazendo da

escola um lugar de múltiplas experiências, para além do espaço das salas de aula, e da relação com o saber acadêmico. Assim, esse momento de busca por autonomia e independência está intimamente relacionado com a associação em grupos de amigos, com os quais dividem suas angústias e dificuldades, e constroem laços baseados na confiança e na solidariedade. Os desentendimentos e brigas também são vários quando falam das relações com os pares, mas é comum ouvir histórias de reconciliações, por exemplo:

Eu gosto bastante das amizades que a gente acaba formando na escola, é a melhor parte (...). Como sempre, tem as boas e tem as ruins. Por exemplo, a minha melhor amiga hoje, que é a Ana Lúcia e a Giseli – a Giseli entrou no ano passado aqui – quando eu entrei na escola elas queriam me bater, a Tabata e a Giseli. Por que, eu não sei. Porque todo mundo quando olha pra mim acha que eu sou aquela pessoa metida, e eu acabo não sendo. E hoje é minha melhor amiga, tá sempre fazendo com que eu faça lição (...). Elas estão sempre em cima: “Não vai fazer a lição? Copia a lição, garota!”. (Luisa, 14)

Vê-se, na fala da jovem, que as amizades são importantes para a superação dos desafios colocados pela escola, quando diz da ajuda que suas amigas prestam ao lhe cobrar atenção durante a aula. Já a experiência marcante de Anderson é justamente sobre os amigos que fez na escola.

4.3. Projetos de futuro e expectativas de participação

Se as experiências de participação e as imagens da escola informam algo sobre o que pensam, o que sentem e o que vivem os jovens em seus cotidianos, fica levantada a questão sobre o que pretendem daqui em diante, o que pensam sobre a continuação dos estudos no Ensino Médio, e que planos fazem para o futuro em relação à participação. A análise dessas questões mostrou dois grupos predominantes de jovens que mantêm relações diferentes com seus estudos, e que talvez por isso façam planos distintos quanto ao futuro – se pretendem continuar estudando, se tentarão cursar o ensino técnico junto com o ensino médio, ou se já pensam em cursar uma faculdade. Dessa forma, também se questionou o destino da participação para esses jovens. Como sabemos, os indivíduos entrevistados se destacam da maioria dos estudantes, uma vez que participam de algum grupo dentro da escola ou fora dela. Assim, questionamos suas visões sobre o tema das mobilizações – do qual a greve de professores foi a mais falada, seguida dos abaixo-assinados protagonizados pelos próprios alunos – e também se pretendiam continuar participando. Constatou-se que foi quase nula a

associação entre as mobilizações citadas e as formas possíveis de se continuar participando no futuro. Enquanto uns enxergam a possibilidade de participação como oportunidade oferecida pela escola – e, portanto, condicionam o futuro de sua participação às possibilidades institucionais, que pode haver ou não –, outros reconheceram que seria preciso buscar espaços para além da escola caso esta não os propiciasse, já que não se vêm vivendo de outra forma. Assim, os jovens acabam por informar mais uma vez sobre sua própria relação de participação na escola e fora dela.

4.3.1 Será possível continuar participando?

Após termos discutido os sentidos, os limites e as possibilidades de participação na escola a partir das experiências relatadas pelos próprios jovens, indagou-se se pretendiam continuar participando depois que concluíssem seus estudos na escola. Muitos jovens não vislumbraram a possibilidade de continuar participando no Ensino Médio. Uns justificaram os porquês, outros apenas fizeram uma expectativa pessimista de um futuro cheio de novas responsabilidades muito mais relacionadas a um universo instrumental, como preparação ou mesmo inserção no mundo do trabalho, do que vinculadas a continuidade e desenvolvimento das práticas artísticas, lúdicas e esportivas, de expressividade e realização pessoal. Assim, podem-se agrupar os jovens em quatro grupos de sentido para a continuidade da participação: a) aqueles que citam os estudos como atribuições futuras que os impediriam de continuar participando, b) os que justificam que gostariam de continuar participando a partir de uma perspectiva instrumental da participação, c) aqueles que manifestam desejo de participar para poder continuar ajudando, e d) aqueles que simplesmente querem continuar participando porque gostam.

O primeiro grupo conta apenas com Raquel e Emília, e ambas manifestam planos muito concretos de continuação dos estudos em escolas técnicas. De fato, parecem estar muito focadas nos estudos, e por isso fazem uma imagem do Ensino Médio muito diferente do que vivem no Ensino Fundamental, descartando a possibilidade de participarem por conta da exclusividade que os estudos tomarão em suas vidas:

Eu acho que não vai dar mais, porque eu vou acabar mudando de escola. Porque esse é meu último ano aqui. [Pra onde você vai, já sabe?] Pretendo tentar COTUCA e ETECAP, Ensino Médio e Curso Técnico. [Você acha que tem alguma forma de participar lá?] Eu acho difícil. Porque aí vai ficar distante, porque o COTUCA é diferente,

não é da Prefeitura a escola, é estadual, então eu acho que fica complicado. (Raquel, 14)

Não, porque a maioria das coisas que tem pra participar é de dia de sábado, e dia de sábado não dá porque eu vou pra igreja. Então, eu vou ficar mais focada nos estudos. (...) Só que acho que ano que vem eu não vou fazer, porque vai ficar muito corrido. E não vai bater o horário da escola com... (inaudível). [E se na escola que você for tiver algum projeto desses?] Dependendo do projeto, sim. [Tipo o que?] Dança. (Emília, 13)

Ademais, Emília relata que chegou a participar do projeto de Cursinho, mas que, porém, teve que abandonar por que ficava muito cansada devido ao grande número de horas de permanência na escola, já que além do Cursinho e das aulas, também participava de outros projetos e grupos, como CRT, Grêmio, Basquete e Hip Hop. Enquanto cursa o nono ano do Ensino Fundamental, a jovem pode optar pelos grupos e projetos ao invés do Cursinho, mas vislumbra que, no futuro, nessa escolha entre a participação juvenil e estudos acadêmicos, será inevitável escolher pelo segundo. Dessa forma, a experiência de participação da jovem, entre os grupos e o Cursinho, levou-a a compreensão de que participação juvenil e sucesso profissional são esferas distintas e complicadas de serem conciliadas, tanto no presente como no futuro.

Já para Raquel, que não conta com a oportunidade de um Cursinho em sua escola, mas mesmo assim faz planos de estudar em escolas técnicas como COTUCA e ETECAP, a participação aparece como processo de busca por autonomia, uma autonomia que também encontrará sua realização no mundo profissional – por isso, a necessidade de qualificação técnica para o mercado de trabalho o quanto antes, já no Ensino Médio. A jovem menciona a distância dessas escolas em relação à sua escola atual, para justificar a impossibilidade de continuar participando. Assim, revela que enxerga a participação como algo distinto da esfera acadêmica na qual pretende se inserir no Ensino Médio.

No segundo grupo, estão Luisa, Anderson, Francisco e Carolina, que relacionam o desejo de continuar participando a uma finalidade especificamente pessoal, como se participar trouxesse-lhes algum bem que não querem perder, algo que lhes ajuda a lidar com outras situações de suas vidas, tendo, assim, um motivo extrínseco para participar. Como vimos em outros momentos das entrevistas, esses jovens falam de seus problemas pessoais e contam como a participação lhes auxilia a lidar com as situações. No caso de Luisa, o grupo de Vôlei ajudou na relação com seu pai; para Anderson, participar lhe deixou menos estressado em casa; já Francisco vê na participação, indiretamente, uma forma de lutar contra os problemas

familiares que relatou; e Carolina acha graça ao lembrar de como era tímida antes de encontrar tantas oportunidades para interagir socialmente na escola. De novo, já no final da entrevista, esses jovens reafirmam o mesmo sentido da participação para dizer que, sim, gostariam de continuar participando:

Eu acho que continuando nos projetos eu não perco o que eu aprendi... Tipo, eu não interagia muito, assim, sabe? Daí que eu entrei no Teatro e comecei a interagir bastante.. (Carolina, 13)

Pretendo. Do vôlei, porque me ajuda bastante. (Luisa, 14)

Aham... Do que tiver pra me oferecer. Porque eu acho que é bom, melhora o ensino do aluno, as notas, é isso... (Anderson, 14)

Bom, acho que sim, é sempre bom estar participando, tá melhorando ainda mais, e sempre se mantendo na atividade, tipo que você tá focado em querer resolver, focando em querer aprender, aí eu acho que é sempre bom ficar tentando melhorar isso, e sempre tá nesse caminho... (Francisco, 14)

O terceiro grupo é formado por Jussara, Tiago, Paulo, Kathleen e Diana. Todos fazem menção a alguma forma de “ajuda” que poderiam prestar com sua participação no Ensino Médio. Com exceção de Diana, esses jovens se caracterizam por desenvolverem monitorias e terem como sentido para a participação justamente a ajuda e a colaboração, que lhes serve de motivo agora para justificar a escolha por continuar participando.

Ah, porque daí eu ajudo a escola, né. Porque eu to ajudando a escola, então... (Jussara, 15)

A depender da escola, se tiver participando do negócio, eu entro pra ajudar. Se for a mesma coisa que a CPA, eu ajudo. Dependendo do que tiver lá pra ajudar, pra ajudar eles, eu ajudo. (Tiago, 14)

Alguma coisa do estilo da CPA, pra ajudar a escola, fazer as coisas e tal, acho que eu pretendo participar. (Paulo, 16)

Bom, eu acho que se eu disse que participar é colaborar com algo, quem sabe mais pra frente eu continue a participar... (Kathleen, 14)

Para esses jovens, participar está muito fortemente relacionado ao sentido da “ajuda” à escola, o que se evidencia em suas falas. Assim, verifica-se que a experiência da monitoria produz o sentido de “ajuda” quase como um trabalho voluntário, influenciando, assim, nos rumos da participação futura desses jovens.

Já Diana pensa em servir de exemplo para os alunos que estarão no cursinho no próximo ano, quando ela já estará estudando em alguma escola técnica:

Tipo, se eu passar, aí eu venho na escola e falo como é que foi minha experiência, acho que eu incentivo eles a querer também, querer mais e mais.. Vai ter alguns que não vai nem ligar, que vai preferir do jeito que estão... Outros que vão, que vai fazer uma diferença isso... (Diana, 14)

Para Diana, tal como para Andressa, foi impossível conciliar a participação do Cursinho com os outros grupos e projetos. A jovem conta que teve de abandonar a CPA, a Fanfarra e o Hip Hop na Estação Cultura, por conta do Cursinho. Porém, ao contrário de Andressa, que optou ficar nos grupos juvenis ao invés do Cursinho, Diana escolheu focar mais cedo na busca pela qualificação profissional. A partir da análise desses dois casos, observa-se que as pressões por qualificação acadêmica começam cedo na vida desses jovens, e colocam a ruptura com os grupos juvenis como um condicionante do sucesso profissional – ruptura esta que é vivida com grande angústia, já que a participação nos grupos juvenis se constitui como experiência de busca por autonomia e construção de identidade.

O quarto e último grupo, formado por Priscila, Ana, Paula e Roberta se caracteriza por afirmar um desejo pela participação mais ligado ao prazer do que ao dever ou a qualquer outra finalidade. Afirmam que gostam das atividades que realizam e que por isso gostariam de continuar participando. Verifica-se que o desejo de continuar participando pelo prazer está associado à formas de participação em grupos juvenis, como para Priscila, Ana e Paula:

Pretendo. Do Jiu-Jitsu eu pretendo participar, né. Dos meus outros grupos, também. Até eu não querer mais, o que eu acho que vai ser difícil de acontecer... (Priscila, 13)

Pretendo. Ah, se pudesse eu participaria do Hip Hop. [Por quê?] Porque é legal, muito chamativo, e eu gosto muito de estar sempre mexendo, pra lá e pra cá, música, sabe? Essas coisas, assim. (Paula, 12)

Da CPA? Pretendo. [E depois que se formar aqui na escola?] Bom, acho que no grupo de Teatro da igreja da Priscila, porque é legal... (Roberta, 14)

A jovem Ana, particularmente, revela sua empolgação ao pensar no futuro atuando como monitora de projetos de Hip Hop e Jazz, na escola em que for estudar, e também sonha

poder participar dos cursos no Instituto Vivarte:

Pretendo. Assim, o Hip Hop tem o de ex-alunos, e só faz um ano os ex-alunos, aí depois que eu saísse dos ex-alunos eu ia lá pro Vivarte, daí eu continuaria atendida no Hip Hop. E vôlei eu queria, sei lá, ir pra Liga de Volei, acho que tem. (...) É, e Jazz também, que tem no Vivarte. [E porque pretende continuar participando?] Porque eu gosto de fazer, e não quero parar.. (...) Assim, se não tivesse, eu ia procurar dar aula de Hip Hop, já que eu tenho conhecimento, eu ajudo a professora de Jazz a fazer as coisas, eu queria me oferecer pra fazer, a ensinar os alunos. [Você acha que você vai acabar fazendo isso?] Ah, eu acho que sim. [Como?] Ah, num sei, com a ajuda de alguém, assim, dos professores, vai que uma professora fala assim “eu quero que você seja minha monitora, em todas as escolas”. (Ana, 13)

Assim, observa-se que a participação nos grupos esportivos e artístico-culturais, quando não perdem espaço tão cedo para os caminhos da qualificação técnica, produz um forte desejo de continuidade. Essas jovens dizem se realizar nesses grupos, construindo experiências de participação que parecem ser fundamentais no processo de construção de suas identidades juvenis.

De maneira geral, pode-se dizer que as experiências de participação desses jovens contribuem para a construção de um desejo em continuar participando. Porém, é preciso questionar que tipo de participação está sendo projetada para o futuro. Nota-se que a participação é percebida mais como trabalho voluntário pelos jovens que atuam nas monitorias, e é dessa forma que pretendem continuar participando, para “ajudar” a escola. Esse tipo de participação também parece ter produzido a ideia de “meio” para a realização de um fim, para os jovens que a encaram de um ponto de vista instrumental, como forma de melhorar a performance em outros âmbitos da vida social, dentro e fora da escola, tendo relatado os efeitos da participação em suas vidas, na esfera familiar, escolar, ou da sociabilidade. Já para aquelas jovens que assumem com firmeza os caminhos da qualificação acadêmica que irão tomar no Ensino Médio, a participação aparece como esfera inconciliável a essa escolha. Por fim, algumas adolescentes afirmam seu desejo em continuar participando simplesmente por encontrarem nos grupos artístico-culturais e esportivos um espaço de fruição da condição juvenil, de construção de autonomia e afirmação de suas identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas questões referentes à experiência juvenil puderam ser analisadas ao longo deste trabalho. Dado que o interesse inicial desta pesquisa girava em torno da participação dos jovens nos espaços escolares institucionalizados – para uma reflexão acerca da relação entre democracia e escola no Brasil atual –, foram escolhidas duas escolas nas quais estava em curso uma recente e inovadora proposta de Avaliação Institucional Participativa que fomentaria a participação dos jovens nas Comissões Próprias de Avaliação em suas escolas. Dessa forma, percorrendo um caminho sem volta em busca da participação juvenil no espaço escolar, a pesquisa tomou rumos para além dos que estavam previstos, já que a participação se constituiria de diversas formas, como se pode observar, e em espaços distintos das reuniões das CPA. Porém, para entender as experiências e os sentidos da participação dos jovens integrantes da CPA, foi preciso entender, antes, como se relacionavam com a escola de maneira geral. Nesse percurso, descobriu-se que a participação juvenil também se dava de forma significativa em espaços para além dos muros da escola.

A partir do observado, entende-se que a constituição de espaços participativos como a CPA pode ser fundamental para a democratização das relações escolares, porém, é preciso também que esses espaços sirvam como oportunidade para a formação política dos jovens que se dispõem a participar no âmbito da representação. Assim, o trabalho de avaliação institucional deve considerar não apenas as demandas de nível local das escolas em busca de melhorias, mas que seja um espaço para a discussão conjunta, entre todos os segmentos, acerca da relação estabelecida entre o poder público e a escola, no sentido de criar estratégias de negociação e pressão para o atendimento das demandas já asseguradas por lei, e daquelas que necessitam ainda ganhar contornos legais – constituindo um espaço importante para o aprendizado da cidadania em suas relações mais profundas. Dessa forma, a comunidade escolar poderá repensar a qualidade democrática da relação entre poder público e escola, e então, a partir daí exercer influência política que questione a prática policial corrente no exercício dos poderes institucionais sobre os indivíduos e entidades da sociedade civil – a começar pelos mecanismos de avaliação externa. Do contrário, propostas inovadoras em prol da autonomia, da responsabilidade e da cidadania, como a atual política de AIP do município de Campinas, servirão apenas como contraexemplos, em âmbito micro, da ordem policial histórica de âmbito macro a que também estão submetidos os atores escolares – levando à formação da “cidadania ao contrário”, como bem pontuou a vice-diretora de uma das escolas.

Quanto à apropriação do mecanismo legal da CPA como espaço de monitoria, ou seja,

em forma de trabalho voluntário de alunos, observa-se que, apesar do longo curso de formação oferecido aos Orientadores Pedagógicos das escolas pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com pesquisadores do meio acadêmico (LOED – FE – Unicamp) para a implementação da política de AIP na rede, não houve apropriação significativa de uma das escolas em relação à proposta original do sistema. Dessa forma, a exigência legal da CPA nas escolas a partir da criação de horas de trabalho destinadas ao funcionamento da comissão, acabou propiciando a efetivação de espaços diversos daqueles previstos nas diretrizes do sistema de AIP.

O projeto de monitoria era algo já pensado entre gestoras e professores para a realidade daquela escola, e que acabou sendo implementado por meio das horas de trabalho referentes à atividade da CPA. Porém, o espaço de reunião e discussão, para a autorreflexão sobre a realidade escolar envolvendo todos os segmentos, não se constituiu como prática corrente nesta escola durante a realização desta pesquisa. Assim, observou-se que a escola atingiu seu objetivo de diminuir os conflitos durante os intervalos, colocando os jovens em situação de trabalho voluntário e delegando aos mesmos uma responsabilidade para a qual, segundo afirmou uma aluna, “é preciso coragem” para assumir. Ou seja, nessa escola, chamam-se os alunos a participar a partir da ideia de “ajuda” e “voluntariado”, e acaba-se, assim, deslocando o sentido da participação política, muitas vezes pelo receio de que essa tentativa culmine em frustração. De fato, ainda que a escola não desenvolva um trabalho de incentivo à participação juvenil, cabe ao poder público dar garantias de que essa participação poderá se converter em prática educativa da cidadania, e não na formação de uma “cidadania ao contrário”. No mais, ao tentar propiciar espaços de participação esportiva e cultural aos seus alunos durante os intervalos, a escola responsabiliza os próprios jovens que se dispõem a participar pela construção desses espaços para os outros. Se na EMEF Noelma de Lourdes há uma linha clara que divide os espaços institucionais dos espaços não institucionais de participação dos jovens, criando uma diferença de participação entre socialização política e expressão artístico-cultural, além da socialização livre durante os intervalos; na EMEF Renato Urbano não há uma diferenciação tão clara entre esses três espaços ou momentos de sociabilidade, uma vez que o tempo livre dos jovens integrantes da CPA passa a ser institucionalizado pelas atividades de monitoria que desenvolvem, seja entre pares, seja com alunos mais novos de outros períodos.

A partir de uma observação comparada, verificou-se que os espaços de participação oferecidos pelas escolas eram muito distintos, constituindo-se em três formas predominantes: a representação, a monitoria e os projetos. Se em Renato Urbano predominou a forma

monitoria para a participação institucional, em Noelma de Lourdes verificou-se uma ampla gama de projetos artístico-culturais e esportivos, além dos espaços de representação estudantil (CPA, Grêmio e CRT). Entre essas duas formas, os jovens relataram com entusiasmo suas experiências de participação nos projetos, e falaram dos espaços de representação como oportunidades de aprendizado, integração ao mundo dos adultos, e em menor escala como possibilidade de influenciar nos tempos e espaços escolares. Verifica-se que tais espaços de representação não são voltados ao sujeito jovem, mas ao sujeito estudante, sendo que foi notável a constante troca de integrantes alunos nesses espaços – marcando-os pelo signo da reversibilidade. Quanto ao espaço da CPA especificamente, ainda que se mostre uma proposta interessante de reflexão coletiva em busca da emancipação, esta investigação não encontrou evidências suficientes para confirmar a hipótese de que as experiências de participação dos jovens nesses espaços contribuem para ressignificar a escola transmissora de saberes, práticas e conteúdos. Porém, principalmente em Noelma de Lourdes, a CPA mostrou-se capaz de proporcionar ações coletivas que influenciaram num entendimento mais amplo dos jovens a respeito das relações entre a escola e o poder público.

Quanto aos projetos artístico-culturais e esportivos, Noelma de Lourdes se mostrou uma exceção no contexto das escolas públicas brasileiras pela ampla gama de projetos oferecidos aos jovens, constituindo espaços alternativos à tradicional sala de aula. Os jovens contam com entusiasmo suas experiências nesses espaços, das quais as apresentações ao final do ano constituem o ritual de consagração e reconhecimento de suas capacidades expressivas. Importantes para a fruição da condição juvenil, esses espaços contribuem para que os jovens olhem a escola a partir de novas perspectivas. A escola deixa de ser apenas o lugar das aulas e lições, das regras do mundo adulto, da disciplina e do exame, para se tornar também um lugar de experimentação e do aprendizado da dança, da música, do teatro e dos esportes – práticas que constituem um verdadeiro “currículo juvenil”, num contexto em que os currículos oficiais, cujos conteúdos, métodos de aulas, lições e exames se mostram ainda muito distantes do universo simbólico da juventude. Assim, em Noelma de Lourdes pode-se dizer que existem duas escolas: uma, obrigatória a todos, em que se deve representar o papel de aluno; e outra, opcional, àqueles que se motivam a ir em busca de uma outra expressividade, mais próxima do universo cultural dos jovens. Tal afirmação lança novas perguntas acerca do movimento de declínio da instituição escolar clássica como instância socializadora da juventude, ao mesmo tempo em que algumas escolas buscam incluir as práticas sociais do universo juvenil em sua gama de atividades escolares extraclasse, mesmo que para isso se crie um currículo à parte ao primeiro.

Para além dos espaços institucionalizados de participação e vivência oferecidos pela escola, os jovens demonstraram que as experiências construídas em seus grupos de pares fornecem sentidos de destaque em seus cotidianos. A contestação às normas e regras da instituição é feita de participações performáticas e *intersticiais*, a partir das quais os jovens se inscrevem, com seus próprios corpos, nas brechas abertas pela instituição – aquelas mesmas brechas que possibilitaram a emergência do que chamamos hoje de cultura juvenil. Nascidas daí, como contradição crescente ao passo do declínio do programa institucional moderno, já não há espaços institucionalizados que possam abarcá-las ou ocultá-las – a juventude fala pelas bordas da instituição, e transborda seus limites inscrevendo novos sentidos de estar na escola. As manifestações juvenis se dão contra a forma adulta de gestão dos tempos e espaços escolares, uma vez que se recusam a ocuparem esses espaços para expressarem seus descontentamentos – fazendo-o, principalmente, pelas brechas mais improváveis, pela sátira do machismo ou pela performance que critica o estilo e a obrigatoriedade dos uniformes. Mesmo nas reuniões de CPA observadas, os jovens não se sentem à vontade para fazer suas críticas abertamente, uma vez que são vistos predominantemente como crianças e então lhes custa sair dessa posição subalterna na relação com os adultos. Já nos espaços que constroem entre pares, sem a presença adulta, os jovens se expressam livremente e deixam ver as críticas profundas que fazem à instituição. Se as instituições estão em declínio, tal como analisa Dubet, no caso da escola os jovens são protagonistas nessa luta pela mudança dos seus termos. Note-se que, mesmo nos projetos em Noelma de Lourdes, os oficinairos que ministram suas aulas são também pessoas jovens.

Portanto, se a noção de juventude emerge como resposta aos processos sociais de formação da própria Idade Moderna – época que se constitui pela afirmação de um novo homem adulto, seja ele proletário ou burguês – cabe questionar, também, se não é representação das contradições mais profundas de nossa modernidade tardia o fato de que a juventude se constitua como modelo cultural do presente, cuja influência nos mais diversos setores da sociedade só cresce ao passo que se fragilizam as instituições fundantes da modernidade. Dessa forma, os jovens são atores importantes no processo de (des)construção de uma cultura escolar em crise, e somente escutando-os em suas experiências escolares e atividades de participação é que será possível perspectivar com maior amplitude as transformações profundas que se operam no interior desta instituição e também de sua centralidade como atores no processo de mudança social.

Assim, os jovens influenciam nos tempos e espaços que ocupam, muitas vezes sem perceber sua força nessa (des)construção de espaços historicamente sedimentados, seja se

reportando diretamente contra os poderes institucionais, seja criando brechas no espaço estriado da instituição, constituindo espaços lisos de experimentação que lhes são significativamente importantes no processo de construção de suas identidades.

Dessa forma, entende-se que os jovens estão submetidos a uma ordem escolar institucional dos tempos e dos espaços, mas que não se rendem a essas normatizações adultas dos tempos da juventude, inventando novas formas de participação nas brechas da instituição e contra ela. A experiência geracional dos indivíduos investigados mostra que estão em jogo novas formas de ser jovem – e não aluno – dentro e fora da escola, diferentes e em alguns casos opostas àquelas designadas pelo mundo adulto. O conflito de gerações no interior da escola aparece a quem busca enxergá-lo e está por toda parte, não somente nas relações entre adultos e jovens, mas na relação destes com o próprio espaço que está imbuído de normas e representações adultocêntricas. As experiências de participação dos jovens na escola podem estar muito além do que se pode enxergar a partir de determinadas perspectivas que consideram a “apatia” como traço da juventude contemporânea, ideias já desmitificadas pela pesquisa social, mas que ainda persistem no imaginário popular como forma de deslegitimar e negar as formas diversas de participação próprias da juventude.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. A apatia da juventude é um mito. **Revista Juventude.br**, São Paulo, ano I, n. I, p. 14-6, 1998.
- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.
- ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19-35.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, maio/ago. 2004.
- AZEVEDO, S.; RIBEIRO, L. C. Q.; SANTOS JR., O. A. (Orgs.). **Cultura política, cidadania e voto: desafios para a governança metropolitana**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.
- AVRITZER, L. Sociedade civil e participação no Brasil democrático. In: MELO, C. R. & SÁEZ, M. A. (orgs.) **A democracia brasileira: balanço e perspectivas para o século 21**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- AVANCINE, S. L. **Daqui ninguém nos tira: mães na gestão colegiada da escola pública**. 1990. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.
- BARRÈRE, A. **L'éducation buissonnière: quand les adolescentes se forment par eux-mêmes**. Paris: Armand Colin, 2011.
- BETINI, G. **Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas**. 2009. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. 11. ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.
- BOURDIEU, P. Os ritos de instituição. BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998. p. 97-106.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3. ed. Petrópolis:

Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico**. Brasília, 2012.

CAMPINAS (Município). Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Conselho Gestor de Avaliação da Rede Municipal de Ensino. **Sem título**. 17 de julho de 2003.

CAMPINAS (Município). Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **Avaliação institucional participativa: uma alternativa para a educação básica de qualidade da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária**. [S.l.], 2007.

CÉSAR, M. R. de A. Da adolescência em perigo à adolescência perigosa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 15, dez. 2005. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2048/1700>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 57, n.1, p. 2-11, 2005.

CORRÊA, R. L. T. **Administração participativa: realidade ou mito?** 1991. 162 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

CORROCHANO, M. C. **Jovens olhares sobre o trabalho: um estudo dos jovens operários e operárias de São Bernardo do Campo**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CORROCHANO, M. C. **O trabalho e a sua ausência: narrativas juvenis na metrópole**. São Paulo: Annablume, 2012.

CORTI, A. P. **Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública: jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões**. Dissertação de mestrado. UFSCar: São Carlos, 2002.

CORTI, A. P. Identidades e trajetórias no espaço urbano de São Paulo. **Democracia viva**. Rio de Janeiro: IBASE, n. 30, jan/março, 2006, p. 30-31.

CORTI, A. P. No labirinto do Ensino Médio. **Especial Sociologia Ciência & Vida – Juventude Brasileira**, ano 1, nº 2, 2007.

DAGNINO, E.; OLVERA, A. J.; PANFICHI, A. (Org.). **A disputa pela construção democrática na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

DAGNINO, E. (Org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DALBEN, A. **Avaliação institucional participativa na educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades**. 2008. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DALBEN, A. Avaliação institucional na escola de educação básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 133-146, jul./dez., 2010,

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DAYRELL, J. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 (Especial), p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23/07/2013.

DAYRELL, J.; NONATO, B. F.; DIAS, F. V.; CARMO, H. C. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. P. (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. v 1. cap. 2.

DAYRELL, J.; GOMES, N. L.; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000300016>>. Acesso em: 07/09/2013.

DAYRELL, J. GOMES, N. L.; LEÃO, G. Jovens olhares para a escola do ensino médio. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011.

DÁVILA LEÓN, O. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 9-18.

DEBERT, G. G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, M. M. L. de (Org.). **Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p. 49-67.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34. 1997. v. 5.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 77-95.

DUBET, F. Des jeunesses et des sociologies: le cas français. **Sociologie et Sociétés**, Montreal, v. 28, n. 1, p. 23-35, 1996.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Tradução de Fernando Thomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano 3, v. 3, p. 27-33, 1998.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. Tradução: Maria do Carmo D. Teixeira **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio/jun/jul/ago, 2001.

DUBET, F. **El declive de la institución**: profesiones, sujetos e individuos em la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**, São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FEIXA, C. Antropología de las edades. In: PRAT, J.; MARTÍNEZ, A. (Org.). **Ensayos de antropología cultural**: homenaje a Claudio Esteva-Fabregat. Barcelona: Ariel, 1996. Disponível em: <www.cholonautas.edu.pe>. Acesso em: 10/11/2013.

FERNANDES, D. Limitações e potencialidades da avaliação educacional. In: MELO, M. (Org.). **Avaliação em educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007.

FIGUEIREDO, I. M. Z. A articulação entre a reforma econômica e a reforma educacional com a sustentação do mito da educação e da ideologia da globalização. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (Org.). **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. Cascavel: Edunioeste, 2006.

FRACALANZA, P. S. A gestão do ensino fundamental pelo governo do estado de São Paulo: uma análise do financiamento e dos indicadores sociais de educação (1980-1993). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 92-118, dez. 1999.

FREITAS, M. V. de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica/Ação Educativa, 2004a.

GHANEM, E. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 161-188, jan/abr., 2004b.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOFFMAN, E. **Ritual de la interacción**. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo S. R. L., 1970.

GREEN, B.; BIGUM, Alienígenas na sala de aula. In: TADEU, Tomaz. **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GUSMÃO, J. B. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS; INSTITUTO POLIS. **Juventude Brasileira e Democracia**: participação, esferas e políticas públicas. Rio de Janeiro: Ibase, 2005. 103 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana C. Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 254-294.

KRAWCZYK, N. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOTSCHO, R. **Explode um novo Brasil**: diário da campanha das diretas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

LAHIRE, B. Três observações sobre as famílias populares e a escola. **Pátio**, Porto Alegre, Ano V, n. 17, jun./ago., 2013.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACHI, M. **Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventude es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (Org.). **La juventude es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINS, M. F. Educação de qualidade para poucos. **Correio Popular**, Campinas, 6 jan. 2009. Opinião, Página A3.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6, maio/jun./jul./ago./set./out./nov./dez., 1997.

MELUCCI, A. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Tradução de Carolina do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

OLIVEIRA, D. A. de. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, I. **Avaliação das práticas de participação da gestão colegiada nas escolas públicas estaduais do Ceará**. 2006. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M. de; EUGENIO, F. (Org). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro: labirintos de vida e trajetórias ioiô. Porto: AMBAR, 2001. cap. 2.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural: juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, maio/dez. 1997.

PEREIRA, A. B. Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas ciências sociais. **Ponto Urbe**, local de publicação, Ano 1, Versão 1.0, 2007. Disponível em: < <http://www.n-a-u.org/PEREIRA-a-2007.html>>. Acesso em: 25/06/2013.

PEREIRA, A. B. “A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. Tese. São Paulo: Departamento de Antropologia, FFLCH –USP, 2010.

PEREIRA, A. B. As marcas da cidade: a dinâmica da pixação em São Paulo. **Lua Nova**, São Paulo, nº 79, 2010b. p. 143-162.

PEREIRA, D. F. F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 72-89, dez. 2010.

PEREIRA, M. S. F. **Avaliação institucional no ensino fundamental**: a participação dos estudantes. 2012. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Avaliação das Escolas no Olhar dos Estudantes**. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, Museu da Imagem e do Som, [s.d.]. 1 DVD (10 min).

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**: política e filosofia. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

RIBEIRO, V. M. M. O novo conselho de escola. In: RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Participação**

popular e escola pública. São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação. (Cadernos Cedi, 19), 1989, p. 25-34.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. de. Uma análise de problemas detectados e soluções propostas por comunidades escolares com base no Indique. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 457-470, set./dez. 2011.

RIDENTI, M. Que juventude é essa?. Folha de São Paulo, São Paulo, 23 jun. 2013.

SAES, D. A. M. Democracia representativa e democracia participativa. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (Org). **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais.** Cascavel: Edunioeste, 2006.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, vol. 15, n. 2, jul./dez., 1990.

SETTON, M. da G. J. Juventudes, mídias e TICs. In: SPOSITO, M. P. (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006).** Belo Horizonte: Argumentum, 2009. v 2. cap. 7.

SILVA, C. C.; AZZI, D.; BOCK, R. **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na América Latina.** São Paulo: Ação Educativa; Action Aid, 2007.

SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, T. T. **Identidade terminais: as transformações na política de pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SORJ, B.; MARTUCCELLI, D. **O desafio latino-americano: coesão social e democracia.** São Paulo, iFHC; Santiago de Chile: CIEPLAN, 2008. (Resumo e sumário do livro). Disponível em:

<http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_17_em_06_04_2008_19_52_39.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2014.

SORDI, A. R. L.; SOUZA, E. S. **Avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem.** Campinas: Millennium, 2009.

SOUZA, S. K. L.; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05/09/2012.

SOUZA, S. K. L.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SPOSITO, M. P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

SPOSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática.** Rio de Janeiro: DP&A; 1999. p. 45-56.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 27, 2001.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

SPOSITO, M. P.; BRENER, A. K.; MORAES, F. F. Estudos sobre jovens na interface com a política. In: SPOSITO, M. P. (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 175-212.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TERRASECA, M. Prefácio. In: SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. (Org.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque**. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas; Secretaria Municipal de Educação, 2012. v. 2.

TIGRE, M. G. E. S. **Violência na escola: representações sociais dos sujeitos envolvidos**. 2002. 164 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

TIGRE, M. G. E. S. **Escola, juventude e violência: um estudo no ensino médio**. 2013. 240 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO N.; CARVALHO, M. P. de; Vilela, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZANARDINI, I. M. S. A reforma da gestão escolar e as políticas implementadas no Brasil na década de 1990. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (Org.). **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. Cascavel: Edunioeste, 2006.

APENDICE A - Roteiro de entrevista individual semiestruturada

ESCOLA

1. Desde quando você estuda aqui?
 - 1.1. Você já estudou em outro lugar?
 - 1.2. Onde/Quando?
 - 1.3. Já teve que deixar a escola alguma vez? Qual foi o motivo?
2. Você já teve alguma reprovação ou alguma dificuldade específica na escola?
3. O que você acha da escola?
4. O que você mais gosta e o que você menos gosta de fazer na escola?
5. Qual o espaço que você mais gosta de ficar e o espaço que menos gosta de ficar?
6. E seus amigos? O que eles gostam e o que não gostam de fazer na escola?
7. O que você faz com seus amigos na escola?
8. Que **atividades** você realiza na escola?
9. O que você **aprende** com essas atividades?

GRUPOS e PARTICIPAÇÃO

10. Você participa de algum grupo na escola? Se sim: qual? Se não: e fora da escola? (além-aulas)
11. Por que você participa desse grupo? Alguma coisa ou alguém (um professor, pai, amigo etc.) te estimulou a participar?
12. Que atividades vocês realizam nesse grupo?
13. Como é pra você participar?
14. Do que você mais gosta e do que você menos gosta de fazer nesse grupo?
15. O que você aprende com essa participação?
16. O que seus amigos acham?
17. Como ficou sua relação com a escola a partir da participação nesse grupo? Com seus amigos? Com seus professores?
18. Seus amigos participam? Se sim, como? Se não, por quê?
19. Conta algum episódio, algo que aconteceu e que te marcou?
20. Você se sente diferente por participar desse grupo? Por quê?
21. Você participa de algum outro grupo na escola? E fora da escola?
 - 21.1. **Se sim:** fale um pouco sobre sua experiência nesse grupo.
 - 21.2. **Se não:** você acha que tem diferença em relação ao seu grupo?

22. O que é participar, para você?
23. Quais grupos que você conhece na escola? E fora da escola? (algum grupo que reúna jovens, etc.)
24. E seus amigos? Eles participam de algum grupo na escola? E fora dela?
25. Você conhece mais algum grupo além desses?

MOBILIZAÇÕES e PARTICIPAÇÃO

26. Já teve alguma mobilização na escola? E no bairro? (sondar antes p/ perguntar diretamente)

SE SIM:

- 26.1. Quem participou? Quem se envolveu nessa mobilização?
 - 26.2. Você participou? Se sim: conta como foi sua experiência de participação nessa mobilização? Que experiência você viveu participando?
 - 26.3. O que você achou dessa mobilização?
 - 26.4. O que seus pais acharam? E seus amigos? Eles participaram?
 - 26.5. O que essa mobilização gerou na escola, em sua opinião?
27. Você acha que deveria ter alguma mobilização?
 28. Por quê?
 29. Se tiver, você participaria? Por quê?
 30. Como deveria ser? Como você participaria?
 31. O que é participar pra você? (Repetida) O que você vê de positivo e o que você vê de negativo na sua experiência de participação?

PLANOS e ENSINO MÉDIO

32. Agora me fala um pouco sobre seus planos. Você pretende fazer o ensino médio? Por quê?
33. Pretende continuar participando? Do quê? Por quê?
34. Tem alguma coisa que você não falou ainda e que gostaria de falar? Algo que eu não perguntei e que você gostaria de falar?

APENDICE B – Formulário sociodemográfico

Entrevista número: _____
 Data da entrevista: _____ Local da entrevista: _____

35. Nome: _____

36. Data de nascimento: _____ Idade: _____

37. Local de nascimento (Cidade/ Estado)? _____

38. Sexo/ Gênero: () Feminino () Masculino () Transexual () Transgênero

39. Como você se define em termos de cor/ raça?
 () Branca () Preta/Negra () Parda () Indígena () Amarela ()
 Outros _____

40. Você mora onde? (Bairro) _____

41. Você mora com?
 () Pais () Só com pai () Só com a mãe () Companheiro/a () Companheiro/a e filhos
 () Com filhos () Parentes () Amigos () Sozinho () Outros _____

42. Quantas pessoas trabalham na sua casa? Quem são elas?

43. Qual a renda da família?

() Menos de 1 salário mínimo	() De 11 a 15 salários mínimos (de R\$ 8.400,00 a R\$ 11.475,00)
() De 1 a 3 salários mínimos	() Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 11.475,00)
() De 4 a 6 salários mínimos	() Não sabe
() De 7 a 10 salários mínimos	() Não quis responder

44. Quantas pessoas vivem com essa renda?

45. Você trabalha ou já fez alguma coisa para ganhar dinheiro? O quê? Por quê? Quantas horas por semana trabalha ou trabalhou?

46. Estado civil: () Solteiro/a () Casado/a () União Estável () Divorciado
() Viúvo

47. Tem filhos? Quantos?

48. Qual a sua religião?

49. Você estuda? Qual curso/ série/ ano?

50. Fez algum curso? (computação, línguas, dança, música etc.)

51. Seu pai estudou até que série?

52. Seu pai trabalha? Em qual atividade/setor?

53. E a sua mãe, ela estudou até que série?

54. Sua mãe trabalha? Em qual atividade/ setor?

55. O que você costuma fazer para se divertir?